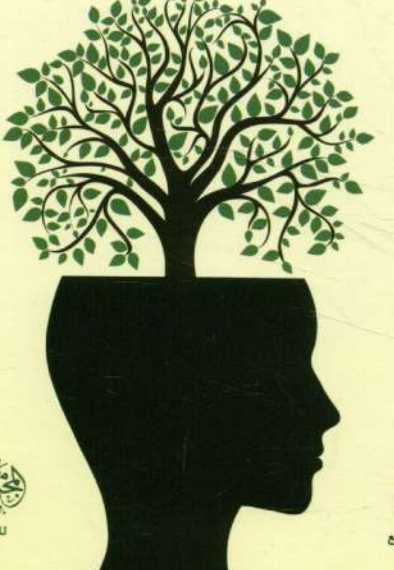
سيكولوجيا النمو الإنساني

بين الطفولة والمراهقة

الدكتور
ثائر أحمد غباري

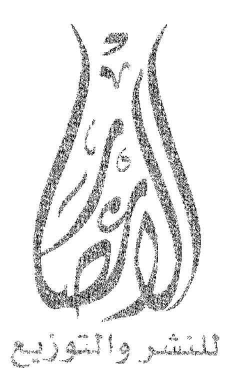
الدكتور
خالد محمد أبو شعيرة





مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع


mohamed khatab


للنشر والتوزيع

سيكولوجيا النمو الإنساني

بين الطفولة والمراهقة

سيكولوجيا النمو الإنساني

بين الطفولة والمراهقة

تأليف

الدكتور
ثائر أحمد غباري

الدكتور
خالد محمد أبو شعيرة

الطبعة الأولى
2015م - 1436هـ





رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/12/4162)

155.2

غباري ، ثائر أحمد

سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة / ثائر أحمد غباري ، خالد محمد ابو شعيرة. - عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، 2013

( )ص

ر.أ. : (2013/12/4162)

الواصفات : سيكولوجيا النمو // الأطفال// المراهقة/

• يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة العربية الأولى

2015م-1436هـ





عمان – وسط البلد – ش. السلط – مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس 4632739 ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن
عمان – ش. الملكة رانيا العبد الله – مقابل كلية الزراعة – مجمع سمارة التجاري
www. muj-arabi-pub.com
Email. Info@ muj-arabi-pub.com
Email. Moj_pub@yahoo.com

الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس
هاتف : 96265713906+ فاكس: 96265713907+
جوال : 00962-797950880
الأردن - عمان - الجامعة الأردنية - شارع الملكة رانيا العبد الله - مقابل كلية الزراعة - مجمع سمارة التجاري
هاتف : 96265347917+ فاكس : 96265347918+
info@al-esar.com - www.al-esar.com

ISBN 978-9957-83-384-8 (ردمك)

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الوحدة الثانية

مجالات النمو

الوحدة الثالثة

نظريات النمو الإنساني

الموضوع	الصفحة

الوحدة الرابعة

المراهقة

الموضوع	الصفحة

الوحدة الخامسة

نظريات في المراهقة

الوحدة السادسة

جوانب النمو عند المراهق

الوحدة السابعة

النمو الأخلاقي

الموضوع	الصفحة

الوحدة الثامنة

النمو الانفعالي

الوحدة التاسعة

النمو اللغوي

الموضوع	الصفحة

المقدمة

لقد اهتم العلماء بموضوع النمو الإنساني منذ النشأة الأولى، حيث تولت الأسرة هذه المهمة في البدايات، إلا أن استقر الحال باستحداث نظريات ومدارس تهتم بهذا الموضوع.

ومساهمة من الباحثين في ردف الجهود المباركة لخدمة مهنة التعليم جاءت هذه المحاولة المهمة موجهة نحو خدمة معلمي المرحلة الأساسية عامة والحلقة الأساسية خاصة، وقد جاء هذا الكتاب في تسعة فصول، وقد تم تقسيم الفصول على النحو التالي:

الفصل الأول: ويتناول النمو من حيث معناه، وخصائصه، والنظرة التاريخية له، ومظاهره، ودوافعه، ومقاييسه ووسائله وأدواته، والعوامل المؤثرة فيه ومطالبه.

الفصل الثاني: تم إظهار مجالات النمو الجسمي، والعضوي، والحركي.

الفصل الثالث: نظريات النمو الإنساني من حيث أنواعها ومسائلها والعوامل المؤثرة فيها وأهم النظريات وروادها.

الفصل الرابع: تناول موضوع المراهقة ومراحلها وتأثيراتها المختلفة.

الفصل الخامس: تناول أهم نظريات المراهقة وروادها وأثرها على عملية النمو.

الفصل السادس: تم البحث فيه بجوانب النمو عند المراهق مركزين على الفروق بين الجنسين ومظاهر النمو عند المراهق ونظرياته وأهم التطبيقات التربوية التي تبحث في ذلك.

الفصل السابع: اهتم بجانب هام في سلوك الإنسان وهو النمو الأخلاقي ومراحل تطوره وأهم نظرياته وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه.

الفصل الثامن: النمو الإنفعالي من حيث تطوره واتجاهات دراسته ومظاهره والتكيف الشخصي والسلوك الانفعالي وأهم قضاياه.

الفصل التاسع: أكد على جانب النمو اللغوي من حيث مراحله وطريقة اكتساب اللغة، ونظريات التطور اللغوي وقضايا معاصرة تطبيقية.

المؤلفان


الوحدة الأولى
النمو

معنى النمو:



النمو:

قال تعالى:

{يا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً ...}.

أعطى الله سبحانه وتعالى في هذه الآية المادة الخام للإنسان ثم مراحل النمو قبل الولادة، وبعدها إلى الشيخوخة، معطياً القرار لنفسه بجنس المولود ذكراً أو أنثى واحتمالية انتهاء هذا النمو في أي مرحلة.

تعريفات النمو:

- **تعريف النمة لغة:**

نما الشيء – نماء، ونمواً زاد وكثر، ويقال نما الزرع ونما الولد، ونما المال ويقال: هو ينمو إلى الحسب ونما الخضاب في اليد أو الشعر: ازداد حمرة أو سواداً، والحديث: أسنده ونقله على وجه الإصلاح.

(مدكور وآخرون، المعجم الوسيط).

- **تعريف النمو فلسفياً:**

التجدد المستمر في ذات الإنسان الذي يحقق وجوده أثناء مراحل نموه وخلال عمليات تكيفه.

- **تعريف النمو علمياً:**

مجموعة من المتغيرات المتتابعة، التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل تظهر فيه كل من الجانب التكويني والوظيفي الحي.

(إسماعيل وغالي، الإطار النظري لدراسة النمو).

الفرق بين النمو والتطور:

التطور: هو عملية تطور التوافق المتبادل ما بين الكائن الحي والبيئة بفهم متصاعد.

وهو قدرة أجهزة الجسم على القيام بوظائف متقدمة مقارنة بالوظائف البسيطة.

- **علمياً:** هو سلسلة من الأحداث الكيميائية والشكلية الجسدية، وهو عملية من التمايز المتواصل، المتناسقة في المكان والزمان، تقود إلى نهايات محددة، ومن غير الضروري تحديد فروق بين التطور العقلي والجسدي.

ويعد التطور شاملاً للنمو حيث هو هدف النمو.

(Gesell. 1993)

نستدل من التعريف الأول أن هناك نوعين من النمو مترابطين وهما:

أ. النمو التكويني، وهو الأول.

ب. النمو الوظيفي، وهو التابع.

ومن ذلك نجد أن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة معينة متغيرة في ظواهر الحياة، بل أنها عملية متكاملة من التغير المتداخل، تشمل ثلاث جوانب:

أ. الجانب التشريحي في تكوين الغدد.

ب. الجانب الفسيولوجي.

ج. الجانب السلوكي.

وهي بذلك عملية تغير يمكن تقسيمها وقياسها بدقة كبيرة تقوم على التزايد وليس التمايز في عمليات التغير.

النظرة التاريخية للنمو:

- **الفلسفة القديمة:**

قال أرسطو: "أن النمو سلسلة التحولات يتحول فيها الكائن في نموه من حالة إلى حالة ومن طور إلى طور".

أما أفلاطون فيقول في جمهوريته بما قال عن النفس العاقلة والغاضبة والشهوانية: "أن للفرد ظواهره الخاصة تحمله في نموه للخروج من عبوديته إلى الوصول للفلسفة".

- **الحضارة الإسلامية:**

- قال الغزالي: تلك مرحلة يجب على الأب أن يحبب لولده الثياب البيض دون الملونة، ويعوده أن ذلك شأن النساء، ويبعده عن الصبية الذين يسمعونه ما لا يجب من أمور غير مرغوبة اجتماعياً.

- **الفلسفة الحديثة:**

- **يرى جون لوك:** أنه يجب أن تكون لدى الطفل عادات جديدة تتفق والجماعة الإنسانية في مراحل النمو، ذلك أنه صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء.

- **أما جان جاك روسو:** فيقول أنه يجب أن تترك الطفل ينمو كما يريد، نعطيه حرية التعبير عن نوازعه، ذلك أنه يوجد لديه قدرة على التمييز.

- **ويرى ديوي:** أنه يجب الاهتمام بالنشاط التلقائي والذاتي، مع تقديم جرعات التدريب للفرد، ذلك أن التدريب والممارسة شرط الدخول في مرحلة النمو الجديدة.

أثر ظهور العلوم على النمو:

- تأثير داروين: لـ (داروين) الفضل في توجيه الفكر السيكولوجي لموضوع تطور السلوك الإنساني، حيث أبرز أهمية المراحل المختلفة لتطور الإنسان والعمليات العقلية المميزة لسلوكه عن غيره من الكائنات، مشيراً للتأثير النسبي للوراثة والبيئة في دفع السلوك للنمو والتطور، ودور البيئة في الانتخاب الطبيعي، والنظرة التخليصية في علم النفس، وآثاره على النمو حيث أن سلوك الأطفال هو مشابه لحياة الإنسان الأول، ومثال ذلك استئناسه بالأشياء، وعملية الخوف وحبه للحيوان.

- مندل والوراثة: يرى مندل أن الوراثة تلعب دوراً في توجيه الفكر للنمو الإنساني والسلوكي، فالسلوك أصلاً موروث وللاستعداد الفطري دورها في النمو والتطور السلوكي للإنسان، وإبراز صفات الآباء والأجداد في تحديد أبعاد تطور السلوك الإنساني.

(إسماعيل وغالي، 1981).

مدخل الدراسة العلمية للنمو:

- **تأثير بافلوف:** حيث تابع التطور والاستجابات في نمو سلوك وتطور الطفل، حيث كان فبرير (Fbreyer) من درس تلك السلوكيات متأثراً ببافلوف، ثم جاء (جيل) ليدرس الطفل الرضيع.

- **تأثير ستانلي هول:** حيث درس الطفولة والمراهقة نمواً وسلوكاً عن طريق الاستخبارات في أواخر القرن الماضي، فالسلوك لديه مرهون بالنمو.

- **تأثير فرويد (التحليل النفسي):**

حيث اهتم بآثار المرحلة على المرحلة التي تليها، وقد ركز على مرحلة السنتين الأوليتين وأثرهما على المراحل جميعاً، وخصوصاً مرحلة المراهقة حيث أثر الخبرات والعلاقة بين الطفل ووالديه.

- **تأثير المدرسة السلوكية:**

حيث ترى هذه المدرسة أن التعلم الذي يقوم على أساس تفاعل الفرد مع البيئة هو الذي ينشأ من مبدأ التدعيم، أو الثواب والعقاب الذي يلعب الدور الأكبر في نمو السلوك.

- **تأثير جان بياجيه:**

حيث اهتم بنمو الطفل من الناحية العقلية، ووجه تركيزه إلى نمو الطفل العقلي والمعرفي في مقابل النواحي الأخرى (الحافظ، 1981؛ معوض، 1994)

مظاهر النمو:

للنمو مظهران يتضحان من تعريف النمو هما:

1. **المظهر البنائي:** حيث التغيرات الجسمية والعضوية.
2. **المظهر الوظيفي:** وهي الوظائف التي تترتب على العضو عند بلوغ مرحلة القدرة.

وبذلك نجد أن القدمين لن يستطيعان حمل الطفل إذا لم يصل العضو للنمو الكامل (علاونة، 1994).

خصائص النمو العام:

يتمتع النمو الإنساني بخصائص من أبرزها:

1. **النمو عملية مستمرة متدرجة منتظمة ومتداخلة، ليس فيها طفرات:**

بمعنى أن التغيرات التي تحدث للفرد في مختلف جوانبه العضوية والعقلية لا تتوقف طوال حياته ، ويغلب على هذه التغيرات طابع البناء في المراحل الأولى من العمر، بينما يغلب عليها طابع الهدم في المراحل الأخيرة منه، والنمو بهذا المعنى سلسلة من الحلقات يؤدى اكتساب حلقة منها إلى ظهور الحلقة التالية، فإذا أخذنا النمو الحركي مثلاً فإننا نجد أن الطفل يمر بالتطورات الآتية : انتصاب الرأس ثم الجلوس فالحبو فالوقوف فالمشي والقفز والتسلق، ولا بد أن تتم هذه العمليات بنفس الترتيب، فلا يمكن أن يمشى الطفل قبل أن يقف، ولا يمكن أن يجرى ويقفز قبل أن يتعلم المشي هكذا، وإذا كان النمو مجموعة من الحلقات فهي حلقات متصلة في سلسلة واحدة، وهى سلسلة النمو أو دورة النمو.(Cobb,2001).

2. النمو تغير كمي وكيفي ناتج عن التفاعل بين معطيات الوراثة والبيئة:

كمي حيث أن الازدياد في طول الفرد يتطلب ازدياد في حجم القلب والرئتين.

و كيفي من حيث قدرة الطفلمثلاً على السيطرة على تحريك يده والإمساك بالأشياء.

3. النمو في السنوات الأولى أكثر أهمية:

قال هول: "أن الطفل يكسب حتى سن السادسة ثلثي علوم حياته".

4. الفترات الحرجة للنمو:

وهي فترة الاستعداد الأمثل عند الكائن الحي لتقبل الخبرات والتعلم والتدريب.

5. للنمو فروق الفردية:

رغم الخطوط العامة للنمو إلا أنه يغذى بفروق تتضح من خلال شخصيته، وقدراته الجسمية الخاصة.

6. النمو مرحلي:

يمكن تصنيفه إلى مراحل، الطفولة، المراهقة، الشباب.

{وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً} [الآية 14، سورة نوح].

وتتميز المرحلة بمهام تجعلها واضحة عن غيرها، وبسرعة تختلف فيها عن غيرها، فكل مظهر من مظاهر النمو داخل المرحلة الواحدة له سرعة خاصة.

7. اتجاه النمو:

التغيرات تسير أحياناً من العام إلى الخاص ومن المجمل إلى المفصل، كما تسير في الاتجاه المضاد أحياناً أخرى، فالتغيرات تتجه من العام إلى الخاص عندما يستجيب الكائن الحي للمواقف استجابة عامة بشكل كلي، ثم تبدأ أعضاء معينة أو وظائف خاصة في العمل، فالطفل يحاول أن يميل بجسمه كله ليلتقط شيئاً أمامه ثم يتعلم بعد ذلك كيف يحرك يديه فقط، ويكون مشي الطفل في البداية حركة غير منتظمة لكل أجزاء جسمه وبعدها يأخذ شكلاً متسقاً لحركة اليدين والرجلين، والنمو لا يتجه من العام إلى الخاص فقط بل أن هناك حركة عكسية في الاتجاه المضاد تشملها عملية النمو، وهي تكوين وحدات أكبر أو سلوك أعم من الاستجابات الجزئية النوعية أو المتخصصة، ويحدث ذلك عند تعميم استجابة الخوف من مثيرات معينة إلى كل المثيرات التي ترتبط بالمثيرات الأصلية.

أمثلة:

- العام إلى الخاص ← عند سماع الطفل لصوت يحرك كل جسمه، ومع النضج يبدأ تحريك رأسه.
- الكل إلى الجزء ← ينظر الطفل إلى الأشياء ككليات ومع النضج يأخذها بأجزاءه.
- الإبهام إلى الوضوح ← يدرك الطفل أن كل من يلبس الأبيض يعد طبيباً ومع النضج العقلي يبدأ التمييز.
- التفكك إلى التكامل ← كلمات الطفولة مفككة وبالنضج العقلي واللغوي يصل إلى تركيب الكلمات.

(إسماعيل وغالي، 1981).

8. النمو عملية تغير:

كل نمو يعد تغير، ولكن ليس كل تغير يعد نمواً حقيقياً، وعموماً يمكن القول أن علم نفس النمو يهتم بالتغيرات السلوكية التي ترتبط ارتباطاً منتظماً بالعمر الزمني، فإذا كانت هذه التغيرات تطرأ على النواحي البيولوجية والفسيولوجية وتحدث في بنية الجسم الإنساني ووظائف أعضاءه نتيجة للعوامل الوراثية (الفطرة) في أغلب الأحيان، فان هذه التغيرات تسمى نضجاً Maturation أما إذا كانت هذه التغيرات ترجع في جوهرها إلى آثار الظروف البيئية (الخبرة) تسمى تعلماً Learning ، وفي كلتا الحالتين، النضج والتعلم عبارة عن تغيرات، والتغيرات تدل على تحسن أو تدهور، وعادة ما يكون التدهور في الحالتين في المراحل المتأخرة من العمر .

أما التغيرات غير النمائية فإنها على العكس تعد نوعاً من حالة الانتقال التي لا تتطلب ثورة أو تطوراً، فالشخص قد يغير ملابسة إلا أن ذلك لا يعني نمواً، فتتابع الأحداث في هذا المثال لا يتضمن وجود علاقة بين الحالة الراهنة للشخص وحالته السابقة، ومن السخف بل ومن العبث، أن نفترض مثلاً أن ملابس الشخص التي كان يرتديها في العام الماضي نمت بالتطور أو الثورة إلى ما يرتديه الآن .

وهناك خاصية أخيرة في التغيرات النمائية وهي أنها شبه دائمة باعتبارها نتاج كل من التعلم والنضج، وفي هذا تختلف عن التغيرات المؤقتة أو العارضة أو الطارئة مثل حالات التعب أو النوم أو الوقوع تحت تأثير مخدر، فكلها ألوان من التغير المؤقت في السلوك ولكنها ليست نمواً لأن هذه التغيرات جميعاً تزول بزوال العوامل المؤثرة فيها وتعود الأحوال إلى ما كانت عليه من قبل .

وهذه التغيرات شاملة بمعنى أنها تحدث للكائن في كل الجوانب، وأن كانت لا تحدث بسرعة واحدة أو بمعدل واحد في كل جانب من جوانب شخصية الفرد، وتشمل التغيرات ما يلي (Vander Zanden,1993 ؛ أبو غزال، 2006):

أ. التغير في الحجم أو في الكم:

ويعنى أن التغير يشمل حجم الأعضاء أو كم الوحدات، فمن حيث النمو الجسمي نجد أن حجم الجسم ككل يزداد ويكبر، كما أن حجم كل عضو على حدة يزداد أيضاً، وينطبق هذا على الأعضاء الخارجية، و ينطبق كذلك على الأعضاء الداخلية كالقلب والمعدة والبنكرياس، و يظهر هذا النوع من التغير في ازدياد عدد الوحدات في بعض الجوانب مثل عدد الخطوات التي يستطيع الوليد أن يمشيها قبل أن يقع على الأرض عند تعليمه المشي، وعدد الكلمات الصحيحة التي ينطقها عند تعلمه الكلام .

ب. التغير في النسب:

لا يقتصر التغير في النمو على الحجم أو كم الوحدات وإنما يشمل أيضاً نسب تلك التغيرات التي تحدث، فالتغير لا يحدث بنسبة واحدة في كل الأعضاء، بل يحدث تغير في النسب؛ بمعنى أن أجزاء في الجسم مثلاً تنمو بنسبة أكبر مما تنمو أجزاء أخرى، فالنسب الموجودة بين أعضاء جسم الطفل عند الميلاد لا تبقى كما هي مع النمو، فالطفل يولد ورأسه تقارب ربع طول جسمه، ولكنها عند الراشد لا تزيد عن الثمن.

ج. التغير كاختفاء خصائص قديمة وظهور خصائص جديدة:

التغير في النمو لا يقتصر على التغير في الحجم أو في النسب ولكنه يشمل أيضاً اختفاء خصائص قديمة وظهور خصائص جديدة، ويحدث هذا عندما ينتقل الطفل من مرحلة من مراحل النمو إلى المرحلة التي تليها، وتكون هذه الخاصية القديمة من خصائص المرحلة التي انتقل منها الطفل، ولذا تميل إلى التناقص حتى تختفي، بينما تبدأ الخصائص الجديدة والتي تنتمي إلى المرحلة الجديدة التي انتقل إليها وتأخذ في الظهور. مثال ذلك، ما يحدث عند انتقال الطفل من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، ويبدو ذلك في ضمور الغدتين التيموسية

والصنوبرية، في أواخر مرحلة الطفولة المتأخرة، وفي الوقت نفسه تبدأ الخصائص الجديدة في الظهور ممثلة في نضج الغدد الجنسية وبدئها للإفراز. ويعتبر بداية إفراز الغدد الجنسية، وهو ظاهرة البلوغ الجنسي، بداية مرحلة المراهقة. فمن الناحية الانفعالية يميل الفرد إلى الابتعاد عن الأم في مرحلة المراهقة (معوض،1971).

9. النمو عملية منتظمة:

هناك أدلة تجريبية على أن تغيرات النمو تحدث بطريقة منتظمة، على الأقل في الظروف البيئية العادية، ومن هذه الأدلة ما يتوافر من دراسة الأطفال المبتسرين (الذين يولدون بعد فترة حمل تقل عن 38 اسبوعاً) والذين يوضع الواحد منهم في حاضنة تشبه بيئة الرحم (أطفال الخداج) لإكمال نموه كجنين، فقد لوحظ أنهم ينمون بيولوجياً وفسيولوجياً وعصبياً بنفس معدل نمو الأجنة الذين يبقون في الرحم نفس الفترة الزمنية.

وتحدث تغيرات منتظمة مماثلة بعد الولادة، وأشهر الأدلة على ذلك جاء من بحوث (جيزل وزملائه) الذين درسوا النمو الحركي للأطفال في السنوات الأولى من حياتهم، فقد لاحظوا الأطفال في فترات منتظمة وفي ظروف مقننة، ووصفوا سلوكهم وصفاً دقيقاً، ووجدوا نمطاً تتابعياً للنمو الحركي، ومن أمثلة ذلك، الاتجاه من أعلى إلى أسفل، والاتجاه من الوسط إلى الأطراف، كما تظهر خصائص الانتظام في سلوك الحبو والوقوف والمشي واستخدام الأيدي والأصابع والكلام، هذه الألوان من السلوك تظهر في معظم الأطفال بترتيب وتتابع يكاد يكون واحداً، ففي نضج المهارات الحركية عند الأطفال نجد أن الجلوس يسبق الحبو، والحبو يسبق الوقوف، والوقوف يسبق المشي وهكذا ، فكل مرحلة تمهد الطريق للمرحلة التالية، وتتتابع المراحل على نحو موحد.

10. النمو عملية كلية:

إذا كان النمو عملية كلية فالعلاقات الموجودة بين جوانب النمو تسير في اتجاه واحد سواء في طور البناء أم في طور الهدم، وهو ما يمكننا من التنبؤ بمعدل النمو في أحد الجوانب إذا عرفنا معدله في جانب آخر لأن هناك تلازماً في معدل سرعة النمو في الدورات المختلفة سرعة أو بطأ، فإذا كان هناك طفل ينمو ذكاؤه بمعدل أعلى من المتوسط فيمكن التوقع بأن نموه الجسمي سيكون أعلى من المتوسط أيضاً، والعكس صحيح أيضاً فقد يكون التأخر في أحد المهارات الحركية كالمشي مثلاً دليل على التأخر في الذكاء .

11. النمو عملية فردية:

يتسم النمو الإنساني بأن كل فرد ينمو بطريقته وبمعدله، ومع ذلك فإن الموضوع يخضع للدراسة العلمية المنظمة، فمن المعروف أن البحث العلمي يتناول حالات فردية من أي ظاهرة فيزيائية أو نفسية، ثم يعمم من هذه الحالات إلى الظواهر المماثلة، إلا أن شرط التعميم العلمي الصحيح أن يكون عدد هذه الحالات عينة ممثلة للأصل الإحصائي الذي تنتسب إليه، وبالطبع فإن هذا التعميم في العلوم الإنسانية يتم بدرجة من الثقة أقل منه في العلوم الطبيعية وذلك بسبب طبيعة السلوك الإنساني الذي وهو موضوع البحث في الفئة الأولى من هذه العلوم .

والنمو الإنساني على وجه الخصوص خبرة فريدة، ولهذا فإن ما يسمى القوانين السلوكية قد لا تطبق على كل فرد بسبب تعقد سلوك الإنسان، وتعقد البيئة التي يعيش فيها، وتعقد التفاعل بينهما، ومن المعلوم في فلسفة العلم أن التعميم لا يقدم المعنى الكلي للقانون إذا لم يتضمن معالجة مفصلة لكل حالة من الحالات التي يصدق عليها، ومعنى هذا أن علم نفس النمو له الحق في الوصول إلى قوانينه وتعميماته، إلا أننا يبقى معنا الحق دائماً في التعامل مع الإنسان موضع البحث فيه على أنه كائن فريد، ولعلنا بذلك نحقق التوازن بين المنحى العام والمنحى الفردي، وهو ما لا يكاد يحققه أي فرع آخر من فروع علم النفس .

12. النمو عملية فارقة:

على الرغم من أن كثيراً من المعلومات التي تتناولها بحوث النمو تشتق مما يسمى المعايير السلوكية، إلا أننا يجب أن نحذر دائماً من تحويل هذه المعايير إلى قيود، وهذا النمط ضروري، و إلا وقع الناس في خطأ فادح يتمثل في إجبار أنفسهم وإجبار الآخرين على الالتزام بما تحدده هذه المعايير، ويدركونه بالطبع على أنه النمط (المثالي) للنمو، ومعنى ذلك أن ما يؤديه الناس على أنه السلوك المعتاد أو المتوسط، أو ما يؤدى بالفعل (وهو جوهر المفهوم الأساسي للمعيار) يتحول في هذه الحالة ليصبح ما يجب أن يؤدى، ولعل هذا هو سبب ما يشيع بين الناس من الاعتقاد في وجود أوقات ومواعيد "ملائمة" لكل سلوك، وهكذا يصبح المعيار العمري البسيط تقليداً اجتماعياً، ويقع الناس أسرى الساعة الاجتماعية، بها يحكمون على كل نشاط من الأنشطة العظمى في حياتهم بأنه في وقته تماماً أو أنه مبكر أو متأخر عنه، يصدق هذا على دخول المدرسة أو إنهاء الدراسة أو الالتحاق بالعمل أو الزواج أو التقاعد مادام لكل ذلك معاييره، فحينما ينتهي الفرد من تعليمه الجامعي مثلاً في سن الثلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن السابعة عشرة يجعله مبكراً.

وتوجد بالطبع أسباب صحيحة لكثير من قيود العمر، فمن المنطقي مثلاً أن ينصح طبيب الولادة سيدة في منتصف العمر بعدم الحمل، كما أن من العبث أن نتوقع من طفل في العاشرة من عمره أن يقود السيارة، إلا أن هناك الكثير من قيود العمر التي ليس لها معنى على الإطلاق فيما عدا أنها تمثل ما تعود الناس عليه، كأن تعتبر العشرينات أنسب عمر للزواج في المعيار الأمريكي، وهذه المجموعة الأخيرة من القيود هي التي نحذر منها حتى لا يقع النمو الإنساني في شرك " القولبة" والجمود بينما هو في جوهرة مرن على أساس مسلمة الفروق الفردية التي تؤكد التنوع والاختلاف بين البشر.

موضوع علم نفس النمو:

هناك الكثير من مجالات المعرفة تشترك وتهتم بالنمو الإنساني، و هذه العلوم هي العلوم الإنسانية الاجتماعية والبيولوجية الفيزيائية، مثل علم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجية وعلم الأجنة وعلم الوراثة وعلم الطب، إلا أن علم النفس يقف بين هذه العلوم بتميزه الواضح في تناول هذه الظاهرة وانشأ فرعاً منه يختص بدراستها هو علم نفس النمو أو كما يسمى أحياناً علم النفس التطوري.

ويعرف علم نفس النمو بأنه أحد فروع علم النفس الذي يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني منذ الولادة إلى الوفاة .

ولقد ظهر هذا العلم في أواخر القرن التاسع عشر، وكان تركيزه على فترات عمرية خاصة وظل على هذا النحو لعقود طويلة متتابعة، وكانت الاهتمامات المبكرة مقتصرة على أطفال المدارس، ثم أمتد الاهتمام إلى سنوات ما قبل المدرسة، وبعد ذلك إلى سن المهد (الوليد والرضيع)، فإلى مرحلة الجنين (مرحلة ما قبل الولادة) .

وبعد الحرب العالمية الأولى بقليل بدأ الاهتمام بالبحوث حول المراهقة، وخلال فترة ما بين الحربين ظهرت بعض الدراسات حول الرشد المبكر، إلا أنها لم تتناول النمو في هذه المرحلة بالمعنى المعتاد، بل ركزت على قضايا معينة مثل ذكاء الراشدين وسمات شخصياتهم، ومنذ الحرب العالمية الثانية ازداد الاهتمام التدريجي بالرشد، وخاصة مع زيادة الاهتمام بحركة تعليم الكبار، أما الاهتمام بالمسنين فلم يظهر بشكل واضح إلا منذ مطلع الستينات من هذا القرن، وكان السبب في ذلك الزيادة السريعة في عددهم ونسبتهم في الإحصاءات السكانية العامة، وما تتطلب ذلك من دراسة لمشكلاتهم وتحديد أنواع الخدمات التي يجب أن توجه إليهم.

دوافع دراسة النمو:

ومن الدوافع الهامة التي وجهت البحث في علم نفس النمو الضرورات العملية، والرغبة في حل المشكلات التي يعاني منها الأفراد في مرحلة عمرية معينة ، ومن ذلك:

1. أن بحوث الطفولة بدأت في أصلها للتغلب على الصعوبات التربوية والتعليمية لتلاميذ المدارس الابتدائية ثم توجهت إلى المشكلات المرتبطة بطرق تنشئة الأطفال على وجه العموم.
2. ووجه البحث في مرحلة المهد الرغبة في معرفة ما يتوافر لدى الوليد من استعدادات يولد مزوداً بها.
3. أما البحث في مرحلة الرشد فقد وجهه الدافع إلى دراسة المشكلات العملية المتصلة بالتوافق الزواجي وأثر تهدم الأسرة على الطفل.
4. ثم بعد ذلك وجهه البحوث إلى مجال الشيخوخة (Cobb,2001).

أهداف علم نفس النمو:

يهدف علم نفس النمو إلى تحقيق هدفين أساسين: أولهما الوصف الكامل والدقيق قدر الإمكان للعمليات النفسية عند الناس في مختلف أعمارهم واكتشاف مختلف التغيرات التي تطرأ على هذه العمليات في كل مرحلة عمرية، وثانيهما: تفسير التغيرات العمرية (الزمنية) في السلوك، أي اكتشاف العوامل والقوى والتغيرات التي تحدد هذه التغيرات، ثم أضيفت أهداف أخرى تتصل بالرعاية والتحكم والتنبؤ، أو باختصار التدخل في التغيرات السلوكية، وهذه الأهداف هي:

1. الوصف: يعتبر الوصف أبسط أهداف العلم و أكثرها أساسية، فبدونه يعجز العلم عن التقدم إلى أهدافه الأخرى، ومهمة الوصف الجوهرية تكمن في تحقيق فهم أفضل للظاهرة موضع البحث، ولذلك فالباحث في علم نفس النمو الذي يهتم بالوصف عليه أن يجيب أولاً على أسئلة هامة مثل: متى

تبدأ عملية نفسية معينة في الظهور؟ وما هي الخطوات التي تسير فيها سواء نحو التحسن أو التدهور؟ وكيف تؤلف مع غيرها من العمليات النفسية الأخرى أنماطاً معينة من النمو؟ مثال ذلك أننا جميعاً نلاحظ تعلق الرضيع بأمه وأن الأم تبادل طفلها هذا الشعور، والسؤال هنا: متى يبدأ شعور التعلق في الظهور؟ وما هي مراحل تطوره؟ وهل الطفل المتعلق بأمه تعلقاً آمناً يكون أكثر قدرة على الاتصال بالغرباء أم أن هذه القدرة تكون أكبر لدى الطفل الأقل تعلقاً بأمه؟ هذه وغيرها من أسئلة من النوع الوصفي .

ويمكن الإجابة عن هذه الأسئلة بالبحث العلمي الذي يعتمد على الملاحظة، أي من خلال مشاهدة الأطفال والاستماع إليهم، وتسجيل ملاحظاتنا بدقة وموضوعية. وحالما يستطيع الباحث أن يصف اتجاهات نمائية معينة ويحدد موضع الطفل أو المراهق أو الراشد فيها فإنه يمكنه الوصول إلى الأحكام الصحيحة حول معدل نموه، وهكذا نجد أن هدف الوصف في علم نفس النمو يمر بمرحلتين أساسيتين: أولاهما الوصف المفصل للحقائق النمائية، وثانيهما ترتيب هذه الحقائق في اتجاهات أو أنماط وصفية، وهذه الأنماط قد تكون متآنية في مرحلة معينة، أو متتابعة عبر المراحل العمرية المختلفة .

2. الفهم والتفسير: الهدف الثاني لعلم نفس النمو هو التفكير بعمق فيما وراء الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة، والبحث عن أسباب حدوثها أي هدف التفسير، فنحن نفهم الظاهرة النمائية إذا عرفنا أسبابها، والتفسير يعين الباحث على تعليل الظواهر موضع البحث من خلال الإجابة على سؤال لماذا؟ بينما الوصف يجيب على السؤال: ماذا؟ وكيف؟

ومن الأسئلة التي تساعد على التفسير: لماذا يتخلف الطفل في المشي أو يكون أكثر طلاقة في الكلام، أو أكثر قدرة على حل المشكلات المعقدة بتقدمة في العمر؟ وإلى أي حد ترجع هذه التغيرات إلى "الفطرة" التي تشمل فيما تشمل

الخصائص البيولوجية والعوامل الوراثية ونضج الجهاز العصبي، أو إلى "الخبرة" أي التعلم واستثارة البيئة.

فمثلا إذا كان الأطفال المتقدمون في الكلام في عمر معين يختلفون وراثياً عن المتخلفين نسبياً فيه نستنتج من هذا أن معدل التغير في اليسر اللغوي يعتمد ولو جزئياً على الوراثة، أما إذا كشفت البحوث عن أن الأطفال المتقدمين في الكلام يلقون تشجيعاً أكثر على إنجازهم اللغوي ويمارسون الكلام أكثر من غيرهم فإننا نستنتج أن التحسن في القدرة اللغوية الحادث مع التقدم في العمر يمكن أن يرجع جزئياً على الأقل إلى الزيادة في الاستثارة البيئية .

وفي الأغلب نجد أن من الواجب علينا لتفسير ظواهر النمو أن نستخدم المعارف المتراكمة في ميادين كثيرة أخرى من علم النفس وغيره من العلوم مثل نتائج البحوث في مجالات التعلم والإدراك والدافعية وعلم النفس الاجتماعي والوراثة وعلم وظائف الأعضاء والانثروبولوجيا .

3. التنبؤ: هو أمكانية انطباق حل مشكلة في حل مشكلة أخرى مشابهة. والتنبؤ يكون تنبؤاً علمياً على أساس ما توصلت إليه الدراسات السابقة بمجال معين.
4. الضبط (التأثير): الهدف الرابع من أهداف الدراسة العلمية لنمو السلوك الإنساني هو التدخل في التغيرات السلوكية سعياً للتحكم فيها حتى يمكن ضبطها وتوجيهها والتنبؤ بها (Lahey,2001).

ولا يمكن أن يصل العلم إلى تحقيق هذا الهدف إلا بعد وصف الظاهرة جيداً وتفسيرها تفسيراً دقيقاً من خلال تحديد العوامل المؤثرة فيها، لنفرض أن البحث العلمي أكد لنا أن التاريخ التربوي الخاطئ للطفل يؤدي به إلى أن يصبح بطيئاً في عمله المدرسي، ثائراً متمرداً في علاقاته مع الأفراد، أن هذا التفسير يفيد في أغراض العلاج من خلال تصحيح نتائج الخبرات الخاطئة، والتدريب على مهارات

التعامل مع الآخرين، وقد يتخذ ذلك صوراً عديدة لعل أهمها التربية التعويضية، والتعلم العلاجي.

مجالات النمو:

صنف العلماء عملية النمو في مجالات نمو عامة ومتداخلة، معتمدة على بعضها البعض، وهذه المجالات هي:

أ. النمو الجسمي والحركي.
ب. النمو العقلي والمعرفي.
ج. النمو الانفعالي.
د. النمو اللغوي.
ه. النمو الاجتماعي.
و. النمو الأخلاقي (السيد، 1975).

مقاييس النمو:

يقاس النمو من خلال قياس ما يلي:

1. الأبعاد الطبيعية – طول، عرض، حجم، وزن.
2. مقدار الظواهر السلوكية، الحصيلة اللغوية، تغير مدى الانتباه.
3. النسب، رأس الجنين بالنسبة لحجمه.
4. اختفاء خصائص قديمة.

- خصائص بيولوجية مثل: اختفاء أثر الغدة الصنوبرية والثيموسية.
- الخصائص السيكولوجية مثل: اختفاء البكاء كوسيلة دفاعية.

5. ظهور صفات جديدة.

مثل مخالطة الغرباء في مجال النمو الاجتماعي.

6. معدلات التغير.

اختلاف نسب التغير في مراحل النمو ومعدل النمو العقلي يبطئ بشكل ملحوظ في مرحلة المراهقة المتوسطة.

7. التغير، أي ما يستطيع الفرد القيام به من واجبات، مثل الانتقال التدريجي من واجبات مرحلة النمو إلى واجبات مرحلة نمو أخرى، والواجب هو طموح ومستوى السلوك المطلوب بالمرحلة.

الطرق العامة لدراسة النمو:

يمكن دراسة النمو بالطرق التالية:

أ. الطريقة الطولية.
ب. الطريقة المستعرضة.
ج. الطريقة الوصفية.
د. الملاحظة العلمية.
ه. الطريقة التجريبية.
و. الطريقة التاريخية.

وسائل وأدوات جمع المعلومات:

أ. الاستخبار.
ب. المقابلة.
ج. بحث الحالة.

د. تسجيل تاريخ الحياة اليومية.

ه. السيرة الخاصة.

و. تحليل الوثائق الشخصية.

مناهج البحث في النمو الإنساني:

البحث في علم نفس النمو هو عمل علمي ينتمي إلى فئة العلم التجريبي (الامبريقي)، والباحثون في هذا النوع من المعرفة يلتزمون بنظام قيمي يسمى الطريقة العلمية التي توجه محاولاتهم للوصف والفهم والتنبؤ والتحكم (التأثير)، إن الطريقة العلمية في البحث إذاً هي لون من الاتجاه أو القيمة، وهذا الاتجاه العلمي أو القيمة العلمية يتطلب من الباحث الاقتناع والالتزام بمجموعة من القضايا هي:

1. الملاحظة:



هي جوهر العلم التجريبي، وعلم النفس ينتمي بالطبع إلى فئة هذه العلوم، والمقصود هنا الملاحظة المنظمة لا الملاحظة العارضة أو العابرة .

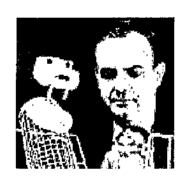
وتتمثل أهمية الملاحظة في العلم في أنها تنتج أهم عناصره وهي مادته الخام؛ أي المعطيات Data والمعلومات أو البيانات.

ولا بد للمعطيات أو المعلومات أو البيانات التي يجمعها الباحث العلمي بالملاحظة أن تتسم بالموضوعية، والموضوعية في جوهرها هي اتفاق الملاحظين في تسجيلاتهم لبياناتهم وتقديراتهم وأحكامهم اتفاقاً مستقلاً.

وتتطلب الموضوعية أن يقوم بعمليات التسجيل والتقدير والحكم (وهى المكونات الجوهرية للملاحظة العلمية) أكثر من ملاحظ واحد، على أن يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض، وهذا يتضمن قابلية البحث العلمي للاستعادة والتكرار .

والمعطيات والمعلومات والبيانات التي يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية هي وحدها الشواهد والأدلة التي تقرر صحة الفروض أو النظرية . وعلى الباحث أن يتخلى عن فرضه العلمي أو نظريته إذا لم تتوافر أدلة وشواهد كافية على صحتها .

2. الطريقة التجريبية:



تجارب هاري هارلو على القردة:

الطريقة التجريبية أساس التقدم العلمي في مجالات المعرفة البشرية لأنها تنتهي إلى الكشف عن أسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها، ولذا تعد هذه الطريقة، الطريقة الرئيسية في أبحاث العلوم الطبيعية، وتقترب العلوم الإنسانية من دقة وموضوعية تلك العلوم بمقدار استخدامها لتلك الطريقة في أبحاثها المختلفة.

وهى تحقق كل الأهداف الأربعة الأساسية للبحث العلمي وهى : الوصف والفهم والتنبؤ والتحكم، ولا تكاد ترقى أغلب الطرق الأخرى إلى ما ترقى إليه التجربة، لأن تلك الطرق غالباً ما تنتهي عند هدف الفهم ولا ترقى إلى هدف التحكم، والطريقة التجريبية تحتوي على عدة أنواع من المتغيرات، هي:

المتغير المستقل والمتغير التابع:

- المتغير المستقل: هو العامل الذي يظهر أو يختفي أو يتغير تبعاً لظهور أو اختفاء أو تغير المتغير الذي يتحكم فيه الباحث ويعالجه تجريبياً، فيظهره أو يخفيه أو يزيده أو ينقصه في محاولته لتحديد علاقته بظاهرة يمكن ملاحظتها.
- المتغير التابع: وهو الاستجابة أو متغير الاستجابة، والباحث لا يتحكم فيما يحدث للمتغير التابع، وما عليه إلا أن يسجل ما يحدث لهذا المتغير نتيجة لتحكمه هو في المتغير المستقل، وذلك لأن ما يحدث للمتغير التابع هو في الحقيقة نتيجة لما حدث أو يحدث للمتغير المستقل.

ولإجراء الدراسة التجريبية يلزم الباحث عدة مجموعات، هي:

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة: المجموعة التجريبية هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل، والمجموعة الضابطة هي المجموعة التي يناظر أفرادها أفراد المجموعة التجريبية ولا يتعرضون للمتغير المستقل.

فإذا كان الهدف مثلاً قياس أثر وجود الجماعة على إنتاج الفرد فإن الجماعة التجريبية في هذه الحالة يمكن ان تتكون من مجموعة من الأفراد بحيث يعمل كل فرد من أفرادها في مواجهة جماعة من الناس وتصبح المتغيرات التابعة في المجموعة التجريبية إنتاج الأفراد في الأعمال التي يقومون بها .

وتتكون المجموعة الضابطة من مجموعة من الأفراد، بحيث يناظر أفرادها المجموعة التجريبية ويعمل كل فرد من أفرادها بمعزل عن جماعة المواجهة التي يتعرض لها أفراد الجماعة التجريبية . وبذلك لا يتعرض أفراد مثل هذه الجماعة للمتغير المستقل . وتصبح المتغيرات التابعة أيضاً هي إنتاج أفراد الجماعة الضابطة أو استجاباتهم .

3. الطريقة المستعرضة:

وتعتمد في جوهرها على انتقاء عينات مختلفة من الأفراد من مختلف الأعمار، ثم نلاحظ فيهم بعض جوانب السلوك موضع الاهتمام أو تطبق عليهم مقاييس لهذه الجوانب من السلوك، على أن تتم الملاحظة أو القياس في نفس الوقت تقريباً، ويقارن أداء العينات المختلفة في كل مقياس على حدة، وتتم هذه المقارنات في ضوء متوسطات العينات أي أن المقارنة بين مختلف الأعمار تتم في ضوء الفروق بين المجموعات.

4. الطريقة الطولية:



وفيها تتم ملاحظة نفس العينة من الأفراد التي تكون من نفس العمر لحظة البدء في البحث وإعادة ملاحظتهم أو اختبارهم عدة مرات على فترات زمنية مختلفة، وهذه الفترات تختلف حسب طبيعة البحث؛ أي أن هذه الطريقة تتطلب تكرار الملاحظة والقياس لنفس المجموعة من الأفراد لفترة زمنية معينة (Goodwin, 2005).

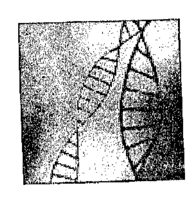
وبالطبع فان مدى الزمن المستغرق والفواصل الزمنية بين الملاحظات والاختبارات تختلف من بحث لآخر، وذلك حسب طبيعة موضوعه ففي بحث حول نمو تفضيل إحدى اليدين في العمل اليدوي يختبر الأطفال ابتداءً من سن(10) شهور مرة كل شهر حتى يصلوا إلى العمر الذي يظهر فيه تفضيل لإحدى اليدين على الأخرى، وهو عادة ما يكون سن (18) شهراً، وفي بحث النمو العقلي قد نحتاج

لفترات زمنية أطول . فالأطفال يختبرون كل شهر عندما يكون عمرهم بين شهر واحد و(15) شهر، ثم كل (3) شهور بعد ذلك حتى يصلوا الى سن (2,5) سنة . ثم كل (6) شهور حتى يصلوا إلى سن الخامسة ،ثم كل سنة حتى سن المراهقة، وبعض البحوث تتضمن نظاماً مختلفاً وفترات زمنية أطول وخاصة حين يكون اهتمامها بالنمو عبر مدى الحياة.

العوامل المؤثرة في النمو:

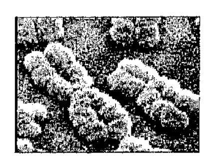
لا يحدث النمو كمفهوم بشكل مستقل عن العوامل الأخرى، ولكن هناك العديد من المؤثرات التي تحدد مسار النمو بشكل معين. ومن هذه العوامل:

أولاً: الوراثة:



تبدأ حياة الجنين باتحاد الخلية الذكرية بالخلية الأنثوية، وذلك عندما يخترق الحيوان المنوي الذكرى الغلاف الخارجي للبويضة الأنثوية، ويظل يتابع سيره حتى تلتصق نواته بنواة البويضة . وهكذا تنشأ البويضة التي تسمى الزيجوت zygote، أي أنها تبدأ باتحاد الامشاج الذكرية والأنثوية (زيتون،1987).

ناقلات الوراثة – المورثات:



تحتوى نواة الحيوان المنوي الذكرى على 24 خيطاً يشبه كل خيط منها خيط العقد أو المسبحة، ويحمل هذا الخيط، حبات صغيرة تسمى بالمورثات أو الجينات Genes وتحمل المورثات جميع الصفات الوراثية التي تحدد بعض صفات الكائن الحي، وتقوم كل موروثة بوظيفة خاصة بالنسبة لهذه الصفات الوراثية.

وتسمى هذه الخيوط بالصبغيات أو الكروموسومات Chromosomes لأنها تمتص الألوان والأصباغ بسرعة فائقة وتحتوى نواة البويضة على 23 كروموسوم، وبذلك تحتوى نواة البويضة المخصبة على 46 كروموسوم أو 23 زوجاً من الكروموسومات نصفها من الأب والنصف الآخر من الأم، ويختلف كل زوج من الكروموسومات عن الزوج الآخر في مميزاته وشكله وحجمه وغير ذلك من الصفات الأخرى (زيتون،1987) .

المورثات السائدة والمورثات المتنحية:

حينما يلتصق الكروموسوم الذكري بالكروموسوم الأنثوي ليكونا معاً زوجاً من الكروموسوم، تتناظر المورثات بحيث تقع كل مورثة من مورثات الكروموسوم الذكري أمام المورثة التي تناظرها من مورثات الكروموسوم الأنثوي، وهما قد يعملان معاً على تكوين صفة خاصة من الصفات الوراثية أو يعملان في اتجاهين متضادين بالنسبة لهذه الصفة، فإذا كانتا متشابهتين في تأثيرهما ظهرت تلك الصفة، وذلك حينما يتعادل التأثير المضاد للمورثتين، وإما أن تظهر تلك الصفة إذا ساد تأثير مورثة على تأثير المورثة الأخرى، وبذلك يكمن تأثير المورثة المتنحية،

حتى تتاح لها الفرصة في الأجيال التالية وفي أفراد آخرين، وذلك حينما تناظرها مورثة تماثلها في اتجاه تأثيرها، فيظهر أثرها وتظهر صفتها الوراثية، وهذا يفسر لنا بعض الصفات الوراثية التي تظهر في الأجداد ثم تختفي في الأبناء ثم تعود لتظهر في الأحفاد.

الصفات والجنس:

تختلف الصفات الوراثية باختلاف الجنس ذكراً أو أنثى، فهي إما أن تكون متصلة به، أو متأثرة بنوعه، أو مقصورة عليه، فعمى الألوان مثلاً (وهو عدم القدرة على التمييز بين الألوان خاصة بين اللونين الأحمر والأخضر) صفة تتصل بالذكور ويقل ظهورها في الإناث، (زيتون،1987)، وتدل الإحصائيات العلمية على أن الإصابة بهذا المرض الوراثي، عند الذكور نسبة إلى الإناث هي 3:1، وتدل أيضاً على أن هذه الصفة تظهر في الأحفاد ولا تظهر في الأبناء إلا نادراً جداً، وينتقل عمى الألوان من الأب إلى ابنته ولا تصاب به الإبنة، بل يظل كامناً لديها حتى تنقله هي بدورها إلى ابنها، وهنا يظهر عمى الألوان في الحفيد.

والصلع أيضاً صفة وراثية تظهر في الذكور وتنتحى حتى لا تظهر في الإناث، أي أنه يتأثر بنوع الجنس.

والتغيرات الجسمية التي تطرأ على الأفراد عند البلوغ تظهر في الفتى بصورة خاصة، وتظهر في الفتاة بصورة أخرى، أي أن لهذه التغيرات آثاراً لا تظهر إلا في الفتى وآثاراً أخرى لا تظهر إلا في الفتاة، وترجع هذه التغيرات في تباينها واختلافها إلى إفرازات الغدد التناسلية وبعض الغدد الصماء الأخرى، أي تأثير الهرمونات (زيتون،1987) .

الوراثة والبيئة:

تتفاعل العوامل الوراثية المختلفة مع العوامل البيئية العضوية أو الغذائية أو النفسية أو العقلية أو الاجتماعية أو غير ذلك من الألوان المختلفة للبيئة في تحديد صفات الفرد، وفي تباين نموه ومسالك حياته ومستويات نضجه ومدى تكيفه وشذوذه .

وتختلف صفات الفرد ختلافاً بيناً في مدى تأثرها بتلك العوامل المختلفة، فالصفات التي لا تكاد تتأثر بالبيئة تسمى الصفات الوراثية الأصلية وأهمها لون العينين، ولون ونوع الشعر ناعماً أم جعداً، ونوع الدم، وهيئة الوجه ومعالمه، وشكل الجسم.

والصفات التي تعتمد في جوهرها على البيئة ولا تكاد تتأثر بالمورثات تسمى صفات مكتسبة ومن أهمها الخلق والمعايير الاجتماعية والقيم .

والصفات التي ترجع في جوهرها إلى الوراثة وتتأثر بالبيئة تأثراً يتفاوت في مداه بين الضعف والشدة، تسمى صفات وراثية بيئية، أو استعدادت فطرية تعتمد على البيئة في نضجها وتتأثر بها في قصورها وعجزها عن بلوغ هذا النضج، ولعل أهم هذه الصفات هي لون البشرة، وذلك لتفاوت تأثير أشعة الشمس في هذا اللون كما يحدث عادة للمصطافين، والذكاء، والمواهب العقلية المختلفة وسمات الشخصية والقدرة على التحصيل المدرسي.

هذا، ويمكن اكتشاف الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في نمو الأطفال وذلك بدراسة صفات التوأمين المتماثلين حينما يعيشان في بيئة واحدة وحينما يعيش كل منهما في بيئة تختلف عن بيئة أخرى، وبما أن التوائم المتماثلة تنتج من تلقيح بويضة أنثوية واحدة بحيوان ذكري واحد، إذاً تصبح الصفات الوراثية لكل توأمين من هؤلاء التوائم المتماثلة، فإذا عاش توأمان متماثلان في بيئتين مختلفتين ظهر أثر البيئة في التفرقة بينهما في الصفات التي تتأثر بالبيئة، هذا ويمكن أيضاً

إجراء مثل هذه التجربة على توأمين متماثلين أخريين يعيشان في بيئة واحدة، وعلى توأمين غير متماثلين يعيشان معاً في بيئة واحدة، وهكذا قد نصل من مقارنة نتائج هذه التجارب إلى معرفة الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في النمو، ومدى اعتماد الصفات الجسمية والعقلية المختلفة على الوراثة من ناحية وعلى البيئة من ناحية أخرى.

وهكذا نرى أن النمو يكاد يتأثر في بعض مظاهره تأثراً كلياً بالوراثة ثم تخف حدة الوراثة في بعض المظاهر الأخرى، وتزداد أهمية البيئة ثم يبلغ أثر البيئة أشده في مظاهر أخرى من مظاهر النمو، وبذلك فحياة الفرد عبارة عن تفاعل دائم مستمر بين الوراثة والبيئة، ويصعب علينا أن نفصل بينهما فصلاً حاداً قاطعاً، ذلك لأن الوراثة لا توجد بمعزل تام عن البيئة، فالمورثات التي تتآلف بعضها مع بعض وتنتظم على خيوط الكروموسومات تحيا في بيئة تؤثر فيها وتتأثر بها بدرجات تتفاوت في شدتها.

هدف الوراثة:

تعمل الوراثة على المحافظة على الصفات العامة للنوع، وذلك بنقل هذه الصفات من جيل لآخر، فالإنسان لا يلد إلا إنساناً، والفأر لا يلد إلا فأراً.

وتعمل الوراثة أيضاً على المحافظة على الصفات العامة لكل سلالات النوع وبذلك يختلف سكان القطب الشمالي عن سكان خط الاستواء في الشكل واللون وغير ذلك من الصفات.

وتستطرد الوراثة في أثرها حتى تقارب بين الوالدين والأبناء في صفاتهما الوراثية، حتى ذهب الناس في أمثلتهم المأثورة إلى القول بأن "الولد سر أبيه" وبأن "ما شابه أباه فما ظلم" هذا وتدل نتائج الأبحاث العلمية على أن الطفل يرث نصف صفاته الوراثية من والديه، وأن بعض صفات الأب قد تتغلب على بعض صفات الأم، أو أن بعض صفات الأم قد تتغلب على بعض صفات الأب، و أياً كان أثر الأب والأم في صفات الطفل فإن المجموع النهائي لأثرهما معاً يساوي نصف الصفات التي يرثها الطفل عامة، ويرث الطفل ربع صفاته الوراثية من أجداده المباشرين.

وتهدف الوراثة من جهة أخرى إلى المحافظة على الاتزان القائم في حياة النوع عامة وحياة الأفراد خاصة، فهي كما تعمل على المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلالة والأجيال، تعمل أيضاً على الاحتفاظ بالحياة الوسطى المتزنة، فالوالدان الطويلان ينجبان أطفالاً طوالاً، لكن متوسط طول الأطفال لا يساوي متوسط طول الوالدين بل ينقص عنه بمقدار صغير، والوالدان القصيران ينجبان أطفالاً قصاراً، لكن متوسط قصر الأطفال لا يساوي متوسط قصر الوالدين بل يزيد عنه بمقدار صغير، هذا ويستطرد أثر هذه الظاهرة حتى يشمل جميع الصفات الوراثية، حتى العقلية منها، ويرجع الفضل إلى جالتون F.Galton في الكشف عن هذه الظاهرة الغريبة المسماة بالانحدار نحو الوسط .

ولهذا كانت نسبة الضعف العقلي ونسبة العبقرية نسبة صغيرة في كل تعداد عام للسكان، وذلك لأن النسبة الغالبة هي نسبة المتوسطين في جميع الصفات.

فالوراثة بهذا المعنى عامل من أهم عوامل النمو لأنها تؤثر على صفاته ومظاهره من حيث نوعها ومداها وزيادتها ونقصانها وسرعتها ونضجها وقصورها عن بلوغ هذا النضج .

هذا، وتختلف سرعة النمو باختلاف نسب الذكاء، فالأذكياء ينمون أسرع من الأغبياء، وكذلك تختلف سرعة النمو باختلاف الجنس، فللإناث سرعة خاصة في نموهن، تختلف في جوهرها عن سرعة الذكور.

ومن هنا نرى أن الوراثة لا تصل إلى مداها الصحيح إلا في البيئة المناسبة لها، من أجل ذلك كان المربين يهيئوا للفرد العوامل المساعدة على ظهور خواصه الوراثية.

الهرمونات:



الهرمونات هي إفرازات الغدد الصماء، والغدد أعضاء داخلية في الجسم، هذا وتتكون الأعضاء من أنسجة، وتتكون الأنسجة بدورها من خلايا هي الوحدات الأولى للجسم الحي، ومن أمثلتها الخلايا العصبية والخلايا العضلية والخلايا العظمية.

وتتلخص وظيفة الغدد في تكوين مركبات كيميائية خاصة، يحتاج إليها الجسم بأعضائه الأخرى المختلفة، فهي بهذا المعنى تشبه المعامل الكيمائية.

وتنقسم الغدد إلى ثلاث أنواع:

1. **الغدد ذات الإفراز الخارجي:** وهي التي تجمع موادها الأولية من الدم حين مروره بها، وتخلط هذه المواد ثم تفرزها خلال قنواتها، كما تفعل الغدد الدمعية، إذ تجمع من الدم الماء وبعض الأملاح المعدنية ثم تخلطهما لتتكون من ذلك كله الدموع.
2. **الغدد الصماء:** هي التي تجمع موادها الأولية من الدم مباشرة ثم تحولها إلى مواد كيمائية معقدة التركيب تسمى هرمونات، ثم تصبها مباشرة في الدم دون الاستعانة بقناة خاصة تسير فيها هذه الهرمونات.
3. **الغدد المشتركة أو المختلطة:** تجمع هذه الغدد بين النوعين السابقين، وعليه فإن لها قنوات خاصة بها وبنفس الوقت لها القدرة على أن تصب إفرازاتها في الدم مباشرة كما في غدة البنكرياس والغدد الجنسية.

الغدد الصماء:

يحتوى جسم الإنسان على عدد من الغدد الصماء تنتشر فى النصف العلوي من الجسم بالترتيب التالي:

1. **الغدد الصنوبرية:** وتوجد بأعلى المخ ، وتضمر قبل البلوغ.
2. **الغدد النخامية:** وتوجد فى منتصف الرأس، وتتدلى من السطح السفلى للمخ.
3. **الغدد الدرقية:** وتوجد بأسفل الرقبة أمام القصبة الهوائية.
4. **جارات الدرقية:** وهى أربعة فصوص تنتشر حول الغدة الدرقية.
5. **الغدة التيموسية:** وتوجد داخل تجويف الصدر، فى الجزء العلوي وهي كالصنوبرية تضمر قبل البلوغ.
6. **الغدة الكظرية:** وتوجد على القطب العلوي للكلية.
7. **الغدد التناسلية:** الخصية فى الرجل، والمبيض فى المرأة.

وظيفة هرمونات الغدد الصماء:

تسيطر الهرمونات على وظائف الأعضاء المختلفة ، وتتعاون معاً على تحديد شكل الجسم وذلك بتأثيرها على نمو الجنين وسيطرتها على تطوره، وبتأثيرها فى تنظيم عملية تغذية الطفل ومدى استفادته من هذه التغذية، والاختلال فى إفراز الهرمونات يؤدى إلى تغيير وتحول النمو عن مجراه الطبيعي، فيقف فى بعض النواحي، أو يزداد فى نواحي بطريقة أخرى تعرض حياة الفرد للمرض أو الموت، وهي تنظم أيضاً النشاط الحيوي العام والنشاط الحيوي العام العقلي للكائن الحي.

هرمون النمو:

وهو هرمون بروتيني يتكون في الفص الأمامي من الغدة النخامية، وتقع هذه الغدة كما أسلفنا في منتصف الرأس حيث تتدلى من السطح الأسفل للمخ وتوجد في جيب صغير في إحدى عظام الجمجمة، ويبلغ وزنها حوالي نصف جرام.

ويفرز الفص الأمامي حوالي 12 هرموناً، ويفرز الفص الخلفي ما يزيد على نوعين من الهرمونات، وهرمون النمو هو أحد هذه الأثنى عشر هرموناً التي يفرزها الفص الأمامي لهذه الغدة، ويبدأ هذا الهرمون عمله منذ الشهور الأولى في حياة الجنين.

ويتأثر النمو بأي نقص يصيب نسبة الهرمون في الدم، وتختلف مظاهر النمو باختلاف هذا النقص، وباختلاف المرحلة التي ينقص فيها، فإن حدوث هذا النقص قبل البلوغ يسبب وقف نمو عظام الطفل فيصبح بذلك قزماً طول حياته لا يكاد يزيد طوله عن 50 سم، ويؤثر هذا النقص أيضاً في القوى العقلية والتناسلية فيضعفها.

وحدوث النقص قبل البلوغ يؤدي إلى السمنة المفرطة، ويؤدى أيضاً إلى انعدام القوى التناسلية.

ويتأثر النمو أيضاً بأية زيادة تصيب نسبة هذا الهرمون في الدم ، فإذا حدثت هذه الزيادة قبل البلوغ فإنها تؤدي إلى استمرار النمو حتى يصبح الطفل عملاقاً، ولهذا يسمى هذا المرض باسم العملقة، وحدوث الزيادة بعد البلوغ يؤدى إلى تضخم الأطراف ونموها في الاتجاه العرضي، والى تضخم عظام الفك السفلى، وإلى تشوه عظام اليد و الوجه.

هرمون الثيروكسين:

هرمون الثيروكسين مركب يؤدى تكونه الغدة الدرقية، وهو يتكون أيضاً بكميات كبيرة فى الكبد ويتكون أيضاً بإضافة اليود إلى اللبن ولعل السمك هو أغنى المصادر الحيوانية التي يعتمد عليها الجسم فى تكوين هذا الهرمون.

ويتأثر النمو بأي نقص يصيب نسبة الثيروكسين فى الدم، فإن حدث هذا النقص قبل البلوغ فإن نمو الهيكل العظمى يقف فى الطول، لكن العظام تنمو في العرض وتؤدي هذه الظاهرة إلى السمنة الزائدة، وتأخر ظهور الأسنان، هذا ويؤدي نقص الثيروكسين إلى ضعف عقلي، وإلى تأخر المشي والكلام عند الطفل.

وإن حدث النقص بعد البلوغ فأن النسيج الضام الذي يوجد تحت الجلد يتضخم، وهذا يؤدى إلى انتفاخ الوجه والأطراف، وتساقط الشعر، ويقل النبض أيضاً، وتنقص درجة حرارة الجسم قليلاً عن الدرجة العادية، ويعرف هذا المرض باسم (مرض مكسيديما).

هذا، ويتأثر النمو أيضاً بأية زيادة فى نسبة الثيروكسين، فإن حدث تلك الزيادة قبل البلوغ فإن الطفل ينمو نمواً سريعاً لا يتناسب وسرعته الطبيعية.

وإن حدثت هذه الزيادة بعد البلوغ فإن ذلك يؤدى إلى ارتفاع درجة حرارة الجسم عن الدرجة العادية، ويؤدى أيضاً إلى ضعف القلب وجحوظ العينين وسرعة التنفس، وتتابع ضربات القلب، ويعرف هذا المرض باسم (مرض جريفز)، وهكذا يصبح لدى الشخص المصاب حساسية انفعالية شديدة، فهو بذلك كثير الاستفزاز و قليل الاستقرار.

وإذا لم تكن النسبة الضرورية من اليود فى غذاء الأم الحامل أدى ذلك إلى تضخم الغدة الدرقية عند الجنين، وهكذا يولد بعض الأطفال وغددهم الدرقية متضخمة وغير قادرة على تكوين الثيروكسين، وإذا استمر نقص الثيروكسين في

غذاء الطفل بعد الولادة، ظهرت على الطفل الحالات المرضية التي اشرنا إليها من قبل، أما إذا احتوى غذاء الطفل على اليود، فإن تضخم الغدة الدرقية يزول، ثم تفرز الغدة النسبة اللازمة من الثيروكسين.

جارات الدرقية:

تتكون من أربع فصوص، يقع كل زوج منها إلى جوار فص من فصي الغدة الدرقية، وتقوم جارات الدرقية بضبط مراقبة الكاليسوم فى الدم، هذا وتتراوح النسبة العادية للكالسيوم فى الدم فيما بين 8.5 – 10.5 مجملكل مئة مللتر في الدم، فإذا هبطت هذه النسبة إلى 6.... أو اقل شعر الفرد بصداع حاد وهبوط عام وألم فى الأطراف، وقد يؤدى هذا النقصان إلى شعور بالضيق، وإلى البلادة والخمول، وقد يؤدى أحياناً إلى انفعالية حادة، تظهر فى صور مختلفة أهمها الميل إلى العدوان، وتمزيق الملابس والصراخ الحاد المتواصل لأتفه الأسباب.

ثانياً: العوامل البيئية:

الغذاء:



أهميته النفسية:

للغذاء أهميته النفسية، وذلك لأنه الدعامة الأولى التي تقوم عليها علاقة الطفل بأمه، إذ تعد الأم المصدر الأول الذي يمتص منه الطفل غذاءه، ثم تتطور هذه العلاقة بعد ذلك على علاقات نفسية واجتماعية، ويتأثر الطفل فى ميوله إلى بعض ألوان الطعام أو في عزوفه عن البعض الآخر وكراهيته لها بالعادات الغذائية

التي تسيطر على جو أسرته، وبالمجتمع الذي يحيا فيه، وبالثقافة التي تهيمن على نشأته الأولى وعلى مراحل نموه، وهكذا تؤثر الفروق النفسية الاجتماعية العنصرية الدينية الجغرافية على اتجاهات الطفل نحو الألوان المختلفة للغذاء، وعلى تعصبه النفسي، فالطفل الصغير والإنسان البدائي يترددان طويلاً قبل أن يمدا أيديهما إلى طعام لم يتعودا عليه ولم يريا عشيرتهما وذويهما يأكلانه من قبل.

وظائفه:

يتأثر نمو الفرد بنوع وكمية غذائه، وتتلخص وظائف هذا الغذاء فى تزويد الجسم بالطاقة التي يحتاج إليها للقيام بنشاطه، سواء كان هذا النشاط داخلياً أم خارجياً، بدنياً أم نفسياً، وفى إصلاح الخلايا التالفة وإعادة بنائها، وفى تكوين خلايا جديدة، وفى زيادة مناعة الجسم ضد بعض الأمراض ووقايته منها، هذا وتختلف أهمية كل وظيفة من هذه الوظائف تبعاً لاختلاف وتباين عمر الفرد ووزنه، وطبيعة العمل الذي يقوم به وبذلك يختلف غذاء الكهل، ويختلف أيضاً غذاء الأفراد الذين يقومون بأعمال بدنية شاقة عن غذاء الذين يقومون بأعمال عقلية فكرية.

إن أهم الموارد الغذائية التي يحتاج إليها الفرد فى نموه وفى محافظته على استمرار حياته ونشاطه هي المواد الدهنية، والسكرية والنشوية، والزلالية، وبعض الأملاح المعدنية، والفيتامينات، والماء.

ويعتمد الجسم على المواد الدهنية والسكرية والنشوية فى تزويده بالطاقة التي تساعد على حفظ درجة حرارته، وعلى تأدية وظائفه المختلفة، ويتعمد على المواد الزلالية فى تجديد بناء الخلايا التي تلفت، وفى بناء خلايا أخرى جديدة، فمثلاً الخلايا التي تتكون منها الكرات الدموية الحمراء تتلف كل شهر تقريباً وتتحلل لتترك الميدان لكرات أخرى جديدة قوية، وللأملاح المعدنية أهميتها البالغة فى تكوين بعض الخلايا، فتكوين العظام يعتمد على الأغذية التي تحتوى على الحديد.

هذا، وتتلخص أهمية الفيتامينات فى أنها تساعد النمو بوجه عام، وتحول بين الفرد وبين الإصابة ببعض الأمراض كالكساح أو ضعف قوة الإبصار، أما الماء فهو الوسط الذي تحدث فيه التفاعلات والعمليات الكيميائية الحيوية كالهضم مثلاً، وغيره من العمليات الأخرى.

الاتزان الغذائي:

يخضع النمو في جوهره إلى اتزان وتناسق المواد الغذائية المختلفة فى تأثيرها العام والخاص على الجسم الإنساني، فالإفراط فى الاعتماد على نوع خاص من هذه المواد يؤدى إلى اختلال هذا الاتزان، فالمغالاة فى الاعتماد على الأغذية الفسفورية يؤثر تأثيراً ضاراً على الأغذية التي تحتوى على الكالسيوم، والمغالاة فى الاعتماد على الأخيرة يؤثر أيضاً تأثيراً ضاراً على الأولى، واعتدال الفرد في غذائه بحيث يعطى لكل عنصر من هذين العنصرين نصيبه الصحيح من الأهمية يؤدى الجسم إلى الإفادة من كليهما، والإكثار من المواد الدهنية يعطل عملية امتصاص القدر الكافي من الكالسيوم، والمقيد للفرد أن يعتمد فى غذائه على أنواع مختلفة من أن يقتصر على أنواع قليلة محدودة.

وهكذا تتصل هذه المواد الغذائية من قريب وبعيد، وتظل تمتد بآثارها المختلفة حتى تهيمن على حيوية الجسم، فتنشىء لنفسها بذلك شبكة غذائية متعادلة القوى متزنة الأثر، ومثلها فى ذلك مثل الهرمونات فى تعادلها واتزانها.

هذا وتتصل الأغذية اتصالاً مباشراً بتلك الهرمونات، فنقص اليود مثلاً من المواد الغذائية يؤثر على هرمون الغدة الدرقية (الثيروكسين)، وبذلك ينمو الفرد فى إطار ضيق محدود من الاتزان الغذائي.

(Cobb,2001; Vaner Zanden,1993)

البيئة الاجتماعية:

كلما تنوعت خبرات الطفل وتعددت ألوان حياته، ازدادت سرعة نموه تبعاً لذلك، فهو في طفولته النامية المتطورة أشد ما يكون حاجة إلى أن تتصل نفسه بضروب مختلفة من البيئات الاجتماعية المحيطة به، ولهذه البيئات أثرها القوي في نموه، وسنتطرق هنا إلى أثر الأسرة عامة والإخوة خاصة والثقافة القائمة في سرعة النمو.

علاقة الطفل بأسرته:



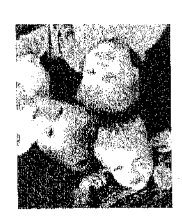
حياتنا الاجتماعية عبارة عن علاقات غير منظورة تصلنا بالأفراد والجماعات والثقافة المحيطة بنا، فنتأثر ونؤثر ونتفاعل ونتكيف مع كل هؤلاء، فالطفل يتأثر بأمه وأبيه وإخوته وذويه، ويؤثر أيضاً فيهم، وهكذا تمتد هذه المؤثرات وتتصل لحمتها بسداها حتى تصبح نسيجاً نفسياً اجتماعياً يحيا الطفل في إطاره.

والأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى والبيئة الأساسية التي ترعى الفرد، وهي لهذا تشتمل على أقوى المؤثرات التي توجه نمو طفولته، هذا وتكاد تبلغ طفولة الإنسان ثلث حياته كلها، ولعل طول مدة الطفولة يرجع في جوهره إلى النظم الاجتماعية والاقتصادية التي تهيمن على حضارتنا القائمة.

وتبدأ حياة الطفل بعلاقات بيولوجية حيوية تربطه بأمه، تقوم في جوهرها على إشباع الحاجات العضوية كالطعام والنوم والدفء، ثم تتطور هذه العلاقات إلى علاقات نفسية وثيقة، ثم تتطور منها علاقات أولية أساسية تربط الطفل بأبيه وإخوته، ثم ما يلبث الطفل أن ينشيء لنفسه علاقات وسطى تصل بينه وبين زملائه وأصدقائه، ثم يتصل بالمجتمع الواسع العريض الذي يحيا فيه فيقيم لنفسه علاقات

ثانوية تربطه به، وهكذا تترك كل علاقة من هذه العلاقات وكل جماعة من تلك الجماعات مهما كانت صورتها، أثرها الواضح فى حياة كل فرد.

علاقة الطفل بإخوته:

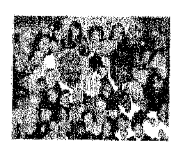


يتأثر نمو الطفل بترتيبه فى الأسرة، وبذلك تختلف سرعة نمو الطفل الأول عن سرعة نمو أخوته الآخرين، وذلك لأن الطفل الثاني يقلد أخاه الأكبر، ويقلد الطفل الثالث الطفل الثاني والطفل الأول، وهكذا يسرع هذا التقليد بنمو الطفل الثاني والثالث، والتقليد فى الطفولة دعامة قوية من دعامات التعلم وكسب المهارات، فالنمو اللغوي مثلاً يعتمد فى جوهره على تقليد الأطفال الصغار لذويهم ولأخوتهم الكبار فى أصواتهم وحركاتهم المعبرة.

والطفل الأخير الذي يولد بعد أن يكبر أخوته جميعاً يدلل من والديه ومن أخوته فيتأخر نضجه وتطول مدة طفولته وتبطؤ سرعة نموه فى بعض نواحيها.

والطفل الوحيد الذي يتصل بوالديه اتصالاً مباشراً قريباً فتؤثر هذا الصلة فى إدراكه وتفكيره وعملياته العقلية الأخرى تأثيراً إيجابياً فعالاً فتزداد لذلك سرعة نموه العقلي، لكن نفس هذه الصلة الوثيقة تؤثر من زاوية أخرى تأثيراً سلبياً ضاراً فى النمو الحركي والبدنى للطفل، ذلك لأن الأب والأم يساعدانه دائماً في الكثير من الأمور، بل كثيراً ما يوفران عليه هذا الجهد، فلا يجد نموه الحركي حافزاً قوياً يدفعه نحو مستويات نضجه.

علاقة الطفل بالثقافة:



يتصل الطفل بالثقافة التي تهيمن على حياة الأسرة وبالمجتمع الخارجي الكبير فيتأثر بهما ويؤثر فيهما، ويمتص منهما التقاليد والعرف ومعايير الخلق والحرمات والطقوس، بل والأساطير والخرافات، وهكذا ينشأ الفرد وينمو من مهده إلى لحده فى حد إطار اجتماعى وثقافي ويؤثر فيه ويتفاعل معه، ويرعى مسالك نموه وخطوات تطوره.

وكما أن الفرد يولد داخل مجتمع ما، فهو يولد أيضاً داخل ثقافة خاصة وتشكله هذه الثقافة، وهو بدوره يشكلها، وهى تؤثر فيه بطريقة مباشرة فى الأسرة والمدرسة، وهو يسعى جاداً فى سعيه ليكيف نفسه للثقافة حينما يقلد ليتعلم الأساليب العامة للحياة التي يرتضيها لنفسه، وبهذا فالثقافة نتاج المجتمع وأفراده، والفرد يؤثر فى الثقافة الراهنة نتيجة تأثره بالتراث الثقافي الذي يهبط إليه خلال الأجيال الماضية، فالثقافة والمجتمع ظاهرتان مرتبطتان متماسكتان أشد التماسك، فلكل ثقافة مجتمع بشري، ولكل مجتمع بشري ثقافة تميزه، فإذا محونا من أي مجتمع ثقافته فإننا بذلك نكون قد سحبنا عنه بشريته وهبطنا به إلى مستوى الجماعات الحيوانية غير الإنسانية، فالثقافة بهذا المعنى — هي محصلة التفاعل القائم بين الفرد والمجتمع والبيئة وهى ثمرة علاقة الفرد بالفرد وبالزمن والمكان والكون.

أعمار الوالدين:



تتأثر حياة الفرد بأعمار والديه، فالأطفال يولدون من زوجين شابين يختلفون عن الأطفال الذين يولدون من زوجين جاوزا مرحلة الشباب إلى الشيخوخة.

وقد دلت الأبحاث على أن نسبة الأطفال الذكور تقل تبعاً لزيادة أعمار الوالدين، وبذلك تزداد نسبة الأطفال الإناث تبعاً لتناقص نسبة الذكور، وتبين أيضاً أن الأطفال الذين يولدون من زوجين شابين يعيشون أطول من الذين يولدون من زوجين يقتربان من مرحلة الشيخوخة، وبذلك فاحتمال زيادة مدى حياة الأبناء تقل تبعاً لزيادة الترتيب الميلادي للطفل، أي أن مدى حياة الطفل الأول، أكبر من حياة الطفل الأخير، وتؤكد هذه الأبحاث أن نسبة الأطفال المشوهين، والمعتوهين تزداد تبعاً لزيادة عمر الأم وخاصة بعد سن الـ45 سنة.

المرض والحوادث:

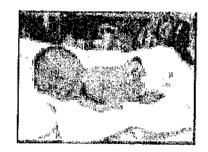
تؤثر بعض الأمراض التي تصاب بها الأم أثناء حملها على نمو الطفل، وقد دلت الأبحاث على أن إصابة الأم بالملاريا واعتمادها على الكليتين أثناء علاجها، قد يؤثر على الأذن الداخلية للجنين فيصاب الطفل بصمم كلي أو بصمم جزئي، ويؤثر هذا الصمم بدوره على النمو اللغوي فيعطله أو يعوقه، وقد تؤدي الولادة العسرة إلى تشوه الجمجمة، فيؤخر هذا التشوه النمو العقلي أو قد يعوقه.

وتؤثر بعض الأمراض البدنية على النمو الانفعالي والاجتماعي، فالطفل المصاب بالهيموفيليا Hemophila إذا نزف دمه فإنه لا يتجمد بل يظل يسيل حتى تخور قواه ويشرف على الهلاك، فهو لذلك يخشى دائماً على حياته فيعيش قلقاً مضطرباً، ويبعد دائماً عن رفاقه حتى لا يصاب بأي جرح ما، وهو يلعب معهم، وبذلك تضيق دائرة تفاعله الاجتماعي، ويتأخر نضجه.

الانفعالات الحادة:

يتأثر نمو الطفل بالانفعالات الحادة التي تهيمن على حياته، ولقد دلت الأبحاث التي أجريت على الأطفال الذين يعيشون فى ملاجىء اليتامى بألمانيا والذين تمتد أعمارهم من 4 إلى 14 سنة، على أن الانفعالات القوية الحادة تؤخر سرعة نمو هؤلاء الأطفال تأخيراً واضحاً جلياً.

الولادة المبتسرة:



يولد بعض الأطفال ولادة مبتسرة، أي أنهم يولدون قبل أن تكتمل المدة الطبيعية للحمل، ولهذا تتأثر حياتهم وصحتهم وسرعة نموهم مدة حملهم، ولقد دلت الأبحاث على أن نسبة الوفيات بين الأطفال الرضع تتناسب عكسياً ومدة الحمل، فكلما نقصت هذه المدة زادت نسبة الوفيات، وكلما زادت هذه المدة نقصت نسبت الوفيات، هذا وتتأثر الحواس عامة بهذه الولادة المبتسرة وخاصة حاسة البصر.

السلالة:

تختلف سرعة النمو تبعاً لاختلاف نوع سلالة الطفل، فنمو الطفل العربي يختلف إلى حد ما عن نمو الطفل الصيني، ويختلف أيضاً عن نمو الطفل الأوروبي، وهكذا يتفاوت النمو تبعاً لاختلاف السلالة الإنسانية التي ينتمي إليها الطفل، وتدل الأبحاث العلمية الحديثة على أن سرعة نمو أطفال شعوب البحر الأبيض المتوسط تفوق سرعة نمو أطفال شعوب شمال أوربا.

الهواء النقي وأشعة الشمس:

يتأثر النمو بدرجة نقاوة الهواء الذي يتنفسه الطفل فأطفال الريف والسواحل ينمون أسرع من أطفال المدن المزدحمة بالسكان. ولأشعة الشمس أثرها الفعال فى سرعة النمو وخاصة الأشعة فوق البنفسجية.

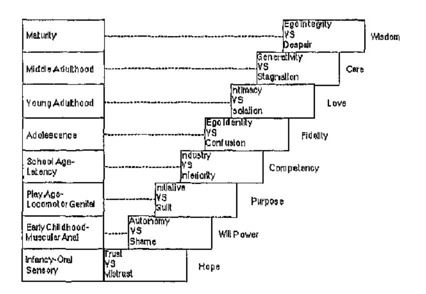
جدول خلاصة العوامل البيئية المؤثرة في النمو:

البيئة الرحمية	البيئة الأسرية
• تغذية الأم • تناول العقاقير • التدخين والكحول والمخدرات • مرض الأم • التعرض للأشعة السينية	• ثقافة الوالدين • المستوى الاقتصادي الاجتماعي • الصحة الجسمية والنفسية لوالدين • اتجاهات الوالدين نحو جنس المولود • ترتيب الطفل في الأسرة • نمط التنشئة الاجتماعية • طبيعة العلاقة بين الزوجين

مفاهيم خاصة بالنمو:

المرحلة:

هـي مجموعـة مـن الظـواهر أو الأنمـاط السـلوكية الـتي تقـترن معـاً أثنـاء حدوثها، بحيث يمكـن تصـنيفها منطقيـاً وعزوهـا إلى مرحلـة نمـو معينـة فتحـددها وتميزها عن غيرها من المراحل.



الفترة الحرجة:

فـترة مـن الـزمن يتسـارع خلالهـا تطـور بعـض العمليـات النفسـية وتكـون الأعضاء أكثر استعداداً وحساسية للتغير السريع بالمثيرات البيئية، فإذا لم تستغل هذه الفترة تفقد العضوية القدرة على اكتساب المثيرات.



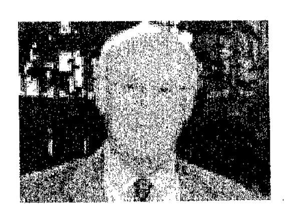
تجربة لورنز على الفترة الحرجة مستخدماً الاوز

الاستعداد:

هي القدرة الكامنة أو الطاقة التي إذا دربت كان صاحبها قادراً على القيام بعمل ما بعد التدرب عليه.

المهمات النمائية:

هي مهمات تظهر في لحظة من لحظات حياة الإنسان بحيث يؤدي تحقيقها إلى سعادته ونجاحه في مهمات لاحقة، بينما يقود فشله في تحقيقها إلى تعاسته وعدم تقبل المجتمع له.



هافجهرست

خلاصة خصائص ومطالب النمو في مراحل التعليم العام الأساسية، الثانوية:

أولاً: المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى والثانية – 6 – 12 سنة):

الانتقال إلى المدرسة والبيئة الجديدة:

- **النمو الجسمي:**

❖ الحركة الزائدة والنشاط والحيوية خاصة الذكور.
❖ استكشاف المجهول في البيئة الاجتماعية.

- **النمو الانفعالي:**

❖ يعبر عن الانفعال باللغة بدل الحركات والرموز.
❖ قلة الاعتماد على البكاء والصراخ، ومحاولة التفاهم مع الآخرين.

- **النمو الاجتماعي:**

❖ صداقات مع الأطفال خارج البيت والأسرة (المدرسة، المسجد، الحي...).
❖ الميل إلى تكوين جماعات صغيرة (شلة اللعب)، من خلال اللعب الجماعي تتكون لديه مفاهيم اجتماعية كثيرة مثل:

✓ الزعامة.
✓ القيادة.
✓ التعاون.
✓ التآلف والتودد.
✓ المنافسة والأثرة.
✓ العناد والتمرد.

- **النمو اللغوي:**

❖ زيادة الحصيلة اللغوية بشكل واضح.
❖ استخدام اللغة والمفاهيم والمصطلحات اللغوية الصحيحة.
❖ تنمو اللغة من خلال الاحتكاك بالآخرين.
❖ طرق تعبير متباينة عن الموضوعات والأشخاص.

- **النمو العقلي المعرفي:**

❖ تغير طريقة تفكير الطفل وإدراكه للأشياء من حوله.
❖ مدركات العدد والتعامل مع غيره في العمليات الحسابية.

- ❖ المدركات الزمنية (اليوم، الأمس، الغد، بعد العصر...).
- ❖ المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية: الحق، الخير، التعاون، العدالة، النظام، الأمانة، الصدق.

ثانياً: المرحلة المتوسطة (12 – 15 سنة) فترة انتقال بين الطفولة والمراهقة:

- **النمو الجسمي:**

- ❖ الطول والوزن.
- ❖ البلوغ والتغيرات الجسمية المصاحبة له (النمو الجنسي ومشاكله).
- ❖ الارتباك بسبب هذه التغيرات المفاجأة، هل هو في عالم الصغار أم الكبار؟!
- ❖ محاكاة ومجاراة الكبار في تصرفاتهم.
- ❖ الاستقلال في تصرفاته وأفعاله وأقواله مما يجعله غير متقبل لتوجيهات الآخرين.

- **النمو المعرفي العقلي:**

- ❖ زيادة أحلام اليقظة والتفكير الخيالي والصراع النفسي.
- ❖ أزمة الهوية وتحديد المستقبل.
- ❖ مرحلة تمايز القدرات والمهارات والاستعدادات.
- ❖ الذكاء أكثر تمايزاً من القدرات والمهارات.
- ❖ القدرة اللفظية والعددية.
- ❖ نمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى المجرد.
- ❖ ينمو الانتباه في مدته ومداه.

- **النمو الانفعالي:**

- ❖ عنيفة لا تتناسب مع مثيراتها.

❖ التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال وفي تقلب السلوك بين الأطفال والكبار.

❖ الاستقلال الانفعالي عن الوالدين والآخرين.

❖ الخجل والميل إلى الانطوائية والتمركز حول الذات بسبب التغيرات الجسمية المفاجئة.

❖ التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية المرحلة.

❖ الحب والقبول من الآخرين أحد سمات الحياة الانفعالية في هذه المرحلة.

- **النمو الاجتماعي:**

❖ تزداد الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق والنشاط الاجتماعي.

❖ الاهتمام بالمظهر.

❖ الاستقلال الاجتماعي وعدم الاعتماد على الآخرين.

❖ التآلف واستمرار التكتل مع جماعات الأصدقاء والشلل.

❖ "الشلة" مصدر للقوانين السلوكية.

❖ أراء الآخرين مهمة جداً في المراهق.

ثالثاً: مرحلة المراهقة:المرحلة الثانوية (15 – 18 سنة)

- **النمو المعرفي:**

❖ تهدأ سرعة نمو الذكاء ويزداد نمو القدرات العقلية وخاصة اللفظية والميكانيكية والسرعة الإدراكية.

❖ ظهور الابتكار.

❖ نمو التفكير المجرد والابتكاري.

❖ تتوسع المدارك، وفهم ما وراء الحقائق ذاتها.

❖ زيادة القدرة على التحصيل ونقد ما يقرا من معلومات.

❖ يصل الطالب إلى الحد الأعلى في القدرة العقلية.

- **النمو الانفعالي:**

❖ تستمر الصفات التي ذكرناها في مرحلة الطفولة المتوسطة غير أنها تشتد أكثر في بداية المرحلة الثانوية ومن ثم تبدأ بالهدوء في نهايتها.
❖ لا بد من مراعاة المراهق لدى الكبار وإشعاره بأنه رجل منهم لتلافي مرحلة التذبذب التي يعيش فيها.

- **النمو الاجتماعي:**

❖ الاعتزاز بالذات وتأكيدها، ولذلك تنشأ المشاكسات والمشاكل بين المراهقين والكبار ممن حولهم.
❖ الإناث يحتفظن بتفوقهن الاجتماعي في هذه المرحلة مع قلة الصداقات
❖ الاهتمام بالجنس الآخر.
❖ الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والميل إلى مساعدة الآخرين.
❖ كثرة الكلام عما يهمهم.
❖ الزعامة الاجتماعية والعقلية والرياضية.
❖ تقييم التقاليد السائدة في ضوء المشاعر والخبرات الشخصية.
❖ طبيعة المرحلة تؤثر على سلوك الطالب.
❖ ضرورة إعطاء الطالب مهمات تتناسب مع استعداداته وقدراته.
❖ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في هذه الجوانب.
❖ إدراك الواقع الاجتماعي للطلاب.
❖ تكثر المشكلات عندما يخفق المرء في إشباع حاجاته.

قضايا معاصرة: رياض الأطفال

يرى عبد الحميد (2007) أن مرحلة الطفولة في سن ما قبل المدرسة تعد من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، وتبرز أهمية السنوات الست الأولى من حياة الطفل في تكوين شخصيته، فالمعالم الرئيسية لشخصية الفرد تتأثر وتتشكل بدرجة عالية بنوع الرعاية والتربية التي يتلقاها الأطفال في بواكير طفولتهم.

ولما كانت السنوات الست الأولى من حياة الطفل تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية وأخطرها كان اهتمام معظم دول العالم في إنشاء مدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال، وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة باعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية لكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه.

وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، و إنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، كما تهدف إلى التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من ان يحقق ذاته، ومساعدته في تكوين الشخصية السليمة، وعلى تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومتحضرة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية في التربية الدينية كسلوكيات، وتعويد الطفل على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء.

ويتطلب ذلك عدم تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص بل بنظام اليوم الكامل بحيث يمارس الأطفال أنشطة متنوعة ويمارسون أنشطة متكاملة تنمي فيهم الجوانب الروحية والخلقية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية، كما يراعى تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات بين الأنشطة الهادفة والحركية وتخصيص أوقات للنشاط خلال اليوم لعدم إرهاق الطفل كما لا يجوز تكليف الأطفال بواجبات منزلية – (Contanco, 1990).

وتتضح أهمية رياض الأطفال لما لها من تأثير بالغ في نمو الطفل، ومن هنا تأتى أهمية الأنشطة التي يجب أن تراعى المتطلبات والاحتياجات الخاصة بالطفل حيث يتمكن من خلالها سهولة الاختيار للنشاط الذي يمارسه، وقد تختلف العديد من المناهج فيما بينها في الطريقة التي تقدم بها نفس المحتوى تبعاً للفلسفة التي يركز عليها هذا المنهج سواء كان تقليدياً أو متمركزاً حول الطفل.

ويتفق العلماء وواضعوا المناهج على ضرورة أن تتوافر بعض الشروط في مناهج طفل ما قبل المدرسة منها: (عبد الحميد،2007).

- أن يتلاءم المنهج بصورة فردية مع كل طفل.
- اللعب يجب أن يكون عصب برامج الطفولة المبكرة بالإضافة إلى إتاحة فرصة البحث والتجريب.
- إتاحة فرصة اختيار الأنشطة لكل طفل حتى نشبع اهتماماتهم الفردية بالإضافة إلى تدريبهم على اتخاذ القرار وتوفير الدافعية للتعليم.
- يجب أن توفر المناهج الفرصة للأطفال للإعادة والتكرار في الأنشطة إذا ما رغبوا في ذلك.
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات، وهذا بالطبع يتضمن تنمية قدرته على حل أنواع مختلفة من المشكلات و يشجع الطفل على إعطاء الاحتمالات المتعددة والمتنوعة للحل والتي قد تكون غير متوقعة حتى من جانب المعلمة أو من جانب المخطط للنشاط.

إن مرحلة رياض الأطفال تعد مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة التفكير ونوعه، مما يضيف طابعاً خاصاً يجب أن يتميز به مناهجهم والبيئة المتاحة لهم بحيث يقابل احتياجات هذه المرحلة، كما أن معلمة الروضة في حاجة إلى معرفة خصائص أطفالها واحتياجاتهم، إذا ما أمكن لها أن تخطط بشكل جيد للبيئة التربوية التي تشبع هذه الاحتياجات وتتلخص احتياجات الأطفال فيما يلي:

- استخدام أجسامهم النامية بسرعة "احتياجات جسمانية".
- أن يكتشفوا العالم من حولهم "احتياجات عقلية".
- النمو في اللغة "احتياجات لغوية".
- أن يتعلموا كيف يتعاملون مع الآخرين "جانب اجتماعي".
- أن يفكروا في أنفسهم باعتبارهم أشخاصاً قادرين "جانب نفسي".

كما تتلخص الطرق التي يجب أن يتعلم بها الأطفال فيما يلي:

- أن يجربوا ويربوا أجسامهم.
- أن يتناولوا يدوياً – يتذوقوا – يشاهدوا – يلاحظوا.
- أن يستمعوا إلى لغة تتعلق بتجاربهم الشخصية المباشرة.
- أن يقوموا بإنتاج الأشياء.
- أن يتشاركوا في الخامات مع أشخاص آخرين.
- أن يشعروا بأنهم متقبلون من الآخرين.
- أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم أو حتى يشاركوا في حلها، (خليل،1997)

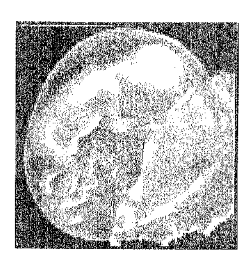
الوحدة الثانية

مجالات النمو

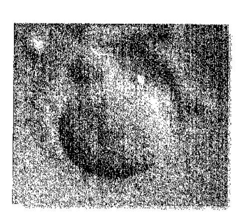
مجالات النمو

النمو الجسمي:

تشكل الجنين:



التشكل في الرحم :



عندما تلقح النطفة البويضة في القناة الناقلة للبيوض في المرأة تتحقق حادثتان:

أولاهما آنية مباشرة والثانية تطورية نوعية، فاتحاد النطفة بالبيضة يمثل من الناحية التطورية مخطط نمو إنساني، غير وعدل ونفذ خلال فترات طويلة من الزمن، ويفيد علم الوراثة في إيضاح كيفية تحقق هذا المخطط في أثناء تشكل الكائن.

الحيوانات المنوية والبويضة والمورثات:

تمتلك الحيوانات المنوية والبويضات صفات فريدة كي تتمكن من تشكيل كائن جديد وهذه الصفات هي:

1. ضرورة امتلاك أحدهما على الأقل المواد الغذائية الضرورية لتشكيل خلايا جديدة، هذا بالإضافة إلى القدرة على الحركة التي تمكنها من الاتحاد بعضاً ببعض.
2. المقدرة على التحول من حالة العطالة إلى حال تصبح فيها قادرة على تشكيل خلايا أخرى.
3. أن يمتلك كل منهما القدر اللازم من المادة الوراثية الضرورية لتشكيل الفرد الجديد.

تكون البويضة كبيرة غير قادرة على الحركة خلافاً للحيوان المنوي الذي هو صغير جداً نسبياً وشديد الحركة، ويبلغ قطر البيضة(150 – 200 ميكرون) ولا يمكن أن ترى بالعين المجردة إلا بصعوبة كبيرة وفي شروط خاصة جداً، أما قطر أضخم أقسام النطفة (الراس) فلا يزيد على 50 ميكرون وهو طويل جداً بيد أنه من المحال رؤيته بالعين المجردة.

إن ثمة ضرباً من تقاسم الوظيفة يجعل من النطفة مركز الفعالية والحركة، وما أن يتم اتحاد الحيوان المنوي والبويضة حتى يتحولا من حالة منفعلة إلى حالة فاعلة، ومن المؤكد أن تحول البيضة من حالة منفعلة (العطالة) إلى حالة فاعلة (تشكيل جنين) يتطلب اصطدام النطفة بها واختراقها لها.

وأخيراً فلا بد للحيوان المنوي من أن يمتلك المقدرة على الحركة حتى يصعد رحم المرأة والقناة الناقلة ليصل البيضة ويلقحها.

تتشكل النطاف بأعداد تفوق كثيراً أعداد البيوض، ففي حين أن الرجل يقذف في المرة الواحدة عادة بحدود 300 مليون نطفة فإن المرأة لا تنتج من البيوض طوال حياتها الجنسية أكثر من 400 بيضة.

وللعدد الكبير من النطاف أهميته في تحقق الإلقاح، ذلك أن الذكور الذين يعانون من نقص في عدد النطاف يتصفون بالعقم ولا يصل إلى أعلى القناة الناقلة للمرأة إلا بحدود 100 نطفة من تلك الملايين، صحيح أن نطفة واحدة تلقح البيضة إلا أن وجود النطاف الأخرى بالإضافة إلى السائل الرحمي يسهلان عملية الإلقاح وثمة دليل على أن النطفة تطلق أنزيماً يحل الجدار الخلوي للبيضة.

المورثات:

يحوي الحيوان المنوي أو البويضة كمية كبيرة من المعلومات الوراثية التي تنتقل من جيل إلى آخر باعتبارها مادة كيميائية يطلق عليها اسم المورثات، وتنتظم المورثات في أجسام أكبر منها تسمى الصبغيات التي يختلف عددها من نوع إلى آخر وتحدد الهوية الفريدة لكل نوع من الأنواع، وتحوي نواة كل خلية من خلايا جسم الإنسان 46 صبغياً وتكون الصبغيات هذه على شكل 23 زوجاً، اثنان وعشرون منها تعرف بالصبغيات الجسمية، وتكون الصبغيات الجسمية متشابهة تشابهاً كلياً (من حيث الشكل والحجم والمظهر والبنية الكيميائية تقريباً)، ويعرف هذان الصبغيان باسم الصبغيين المتماثلين (Homolagous Chromosomes) ويأتي أحدهما من الأب والآخر من الأم، أما الزوج الثالث والعشرون فيضم الصبغيين الجنسيين.

يبدأ انقسام البيضة الملقحة الذي يؤدي إلى تضاعف عدد الخلايا ونقل المعلومات الوراثية إلى الخلايا البنات حال تحقق عملية الإلقاح، ويوجد نوعان من الانقسام الخلوي: الانقسام الخيطي والانقسام المنصف، والانقسام الخيطي هو انقسام طولاني يتناول كل صبغي من الصبغيات الستة والأربعين، وعندما ينقسم

الصبغي يعيد بناء ذاته تلقائياً بحيث يتمم أحد النصفين النصف الآخر، ويصبح الصبغي الجديد مماثلاً للصبغي الأم، وذلك فيما يتعلق بالبنية وعدد المورثات، أما الانقسام المنصف فيعاكس فعل الألقاح ففي الألقاح يتحد الحيوان المنوي والبويضة لتشكيل خلية متكاملة تضم 46 صبغياً.

وتنتج الفروق الفردية التي تحدد هوية الفرد ضمن النوع عن كل من ظاهرتي الانقسام المنصف والخيطي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كل مورثة من مورثات صبغي ما تشغل فيه مكاناً خاصاً فريداً، ويختلف بالتالي هذا المكان من مورثة إلى أخرى، فللمورثة التي تحدد لون العين مثلاً تمركز فريد في صبغي بعينه، وتتوضع مورثات صفة ما في الصبغيين المتماثلين بعضها مقابل بعض، وتقوم بوظيفتها على نحو متناسق بحيث تنتج تلك الصفة، وتبدأ الصبغيات في الانقسام المنصف كانقسامها الخيطي العادي، غير أن الانقسام لا يكتمل ويتعرض كل زوج من الصبغيات المتماثلة (يتألف كل صبغي من الصبغيين المتماثلين من شطرين ويتألف الزوج الواحد من أربعة أشطر) للالتحام في بنية يطلق عليها اسم الرباعية إذ تتشكل لدينا في هذه المرحلة من الانقسام المنصف 23 حزمة تتكون كل واحدة منها كما أشرنا منذ قليل من أربعة أشطر صبغية في حين تتوفر 46 حزمة تتكون الواحدة فيها من شطرين صبغيين في المرحلة نفسها من الانقسام الخيطي.

وتتقابل الأزواج الصبغية المتماثلة ثم يتباعد بعضها عن بعض بحيث يذهب كل جزء من الزوجين المتقابلين إلى أحد قطبي الخلية وتنقسم الخلية إلى خليتين تحوي كل منهما 23 زوجاً من الصبغيات ويعقب الانقسام المنصف الأول الانقسام المنصف الثاني وينفصل في هذا الانقسام الزوج الواحد عن بعضهما وتتشكل على هذا النحو أربع خلايا تحوي كل خلية منها 23 صبغياً وعلى هذا النحو يكون قد حدث التنصيف الصبغي، وعلى الرغم من أن هجرة الصبغيات إلى القطبين في الانقسامين المنصفين تكون هجرة عشوائية إلا أنه يتحتم على كل خلية من الخلايا

الأربع المتشكلة أن تحوي مجموعة صبغية أحادية كاملة (33 صبغياً) وتختلف نسب الصبغيات التي أتت في الأصل من الأم عن نسب الصبغيات التي أتت أصلاً من الأب، وهذا ما يفسر الفروق الموروثة التي تميز الأخوة أو الأفراد بعضهم عن بعض.

وهكذا تتكون البيضة الملقحة أو الكائن الجديد عندما يتحد حيوان منوي ببويضة خلال الإلقاح، وللبيضة الملقحة خصائص من كل من الحيوان المنوي والبويضة ويحمل أخوان ليسا توأمين حقيقيين نسباً مختلفة من صبغيات الأب والأم وذلك بسبب التوزع العشوائي لأزواج الصبغيات خلال الانقسام المنصف.

إن ثبات عدد الصبغيات (46 صبغياً) والتركيب الوراثي يجعل النوع بشرياً ويحدث التنوع بين أفراد النوع البشري بسبب لا نهائية نسب التوزع المحتملة للصبغيات وبسبب اختلاط الذخيرة الوراثية عند حدوث التصالب والتبادل الصبغي في أثناء الانقسام المنصف الأول وإعادة ترتيبها.

آلية عمل المورثة:

يتألف كل صبغي من عدد كبير من المورثات، حيث تحتل كل مورثة منها مكاناً خاصاً في الصبغي، ويؤدي عمل المورثة أو مجموعة منها إلى تكون صفة بشرية ما، ونظراً لأن الصبغيات تعمل معاً كأزواج فإن كل زوج متماثل من الصبغيات يعطي التعليمات عن كيفية تكون تلك الصفة، ويطلق على أزواج المورثات أو مجموعاتها التي تعمل على تشكيل صفة ما والتي تتقابل على أزواج الصبغيات المتماثلة اسم المورثات المتقابلة (alleles).

ويحتاج تشكل صفة ما إلى مورثتين متقابلتين أو مجموعات متقابلة من المورثات يتقابل بعضها مع بعض على الصبغيين المتماثلين ويقال: إن الفرد متجانس اللواقح في صفة ما عندما تعطي كل مورثة من المورثتين المتقابلتين المعلومات الوراثية نفسها وتتشكل في الفرد الجديد عيون زرق إذا ورث عن أبويه كليهما صفة الزرقة، ويكون الفرد متغاير اللواقح في الصفة نفسها عندما تعطي المورثتان

المتقابلتان تعليمات وراثية متغايرة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن أكثر الصفات البشرية المعقدة تنجم عن عمل عدد كبير من المورثات المتقابلة وليس عن مجرد فعل زوج واحد منها، الأمر الذي يزيد في تباين الأفراد فيما يتعلق بصفة ما، وتسمى الستة والأربعون صبغياً في فرد ما والتي تنشأ نتيجة الالقاح (اتحاد النطفة بالبيضة) بالنمط الوراثي لذلك الفرد.

ويضم النمط الوراثي لفرد ما المجموع الكلي لما يحتمل أن يتحدر إليه من أصوله أما كيف يترجم الاحتمال فعلاً إلى خصائص وصفات محددة فيتوقف ذلك على ما إذا كان الفرد متماثل اللواقح أو متغايرها، فيما يتعلق بصفة ما فقد يكون لدى الشخص الذي يكون متغاير اللواقح في لون العين مورثات متقابلة للعيون الزرق ومورثات متقابلة للعيون الشهل، وسيمتلك عينين زرقاوين أو عينين شهلاوين وذلك وفقاً لرجحان إحدى الصفتين في النمط الوراثي لذلك الفرد.

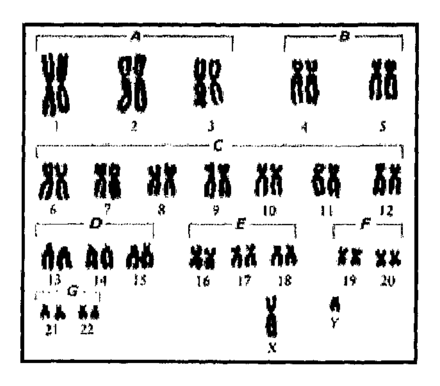
وهكذا يمتلك الفرد في مثالنا السابق عينين شهلاوين مثلاً لأنه (خلال تحقق النمط الوراثي) قد سيطرت المورثات المتقابلة للعيون الشهل على المورثات المتقابلة لصفة الزرقة والتي تعرف آنئذ بالمورثات المتنحية، وتسود المورثات المتقابلة المسيطرة عادة في النمط المتحقق، بينما تختفي وظيفياً أو سلوكياً صفة المورثات المتقابلة المتنحية، وعلى الفرد ليمتلك عينين زرقاوين أن يكون متماثل اللواقح في زرقة العيون.

وتزرق عيون الأولاد إذا كان والداهما زرقاوي العيون، لكن إذا كان للأبوين عيون شهل وكان الأبوان متغايري اللواقح في لون العيون فيحتمل آنئذ أن يكون لبعض أبنائهم عيون زرق، ويكون هذا الاحتمال لزرقة عيون الإبن في تلك الحالة 25٪.

لقد بسطنا وراثة لون العيون كثيراً وذلك لإيضاح بعض المفاهيم الأساسية في علم الوراثة، وفي الواقع فإن لون العيون يتحدد بأكثر من زوج من

المورثات المتقابلة التي تتوضع في مواقع مختلفة على الصبغي، وليست المورثات المتقابلة كلها مسيطرة أو متنحية بالنسبة لبعضها، فهناك أحياناً انصهار تداخلي لصفة ما، فوجود ظلال مختلفة من الزرقة تتراوح بين الرمادي والأخضر يدل على أن ظاهرة انصهار المورثات المتقابلة إنما هي نتاج آخر للنمط الراجح لأزواج المورثات المتقابلة المتغايرة اللواقح، وهنالك استثناء واحد لقاعدة الصبغيات المتماثلة يحدث فيما يتعلق بالزوج الصبغي المسؤول عن تحديد الجنس فللإناث زوج صبغي متوسط الحجم يعرف بالصبغي X.

أما في الذكور فيوجد الصبغي X وصبغي آخر أصغر منه هو الصبغي y وأثناء تشكل النطاف وحدوث الانقسام المنصف تتشكل حيوانات منوية تحوي الصبغي X وأعراس ذكرية أخرى تساوي الأولى في العدد تحوي الصبغي y، أما البويضات فجميعها يحوي الصبغي X وهكذا، وبينما يوجد نوعان من النطاف فإن هنالك نوعاً واحداً من البيوض وذلك فيما يتعلق بالصبغيات الجنسية (أي X و y).



كروموسومات X و Y

وطبقاً لهذا فإن الحيوان المنوي هو الذي يحدد جنس الجنين الذي يتشكل نتيجة الالقاح.

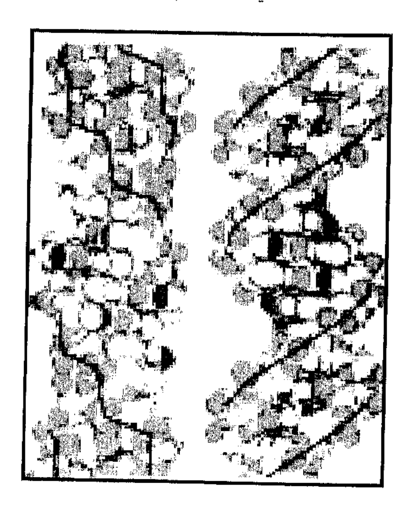
إننا نعرف الكثير عن الصبغيات الجنسية لأنها كانت موضع الدراسة من جانب العلماء أكثر من الصبغيات الأخرى كلها، ومن المعروف أن للصبغي X عدداً من المواقع التي يعتقد بعدم تأثيرها في ظاهرة تحديد الجنس، ولكنها لوجودها في الصبغي X تسمى بالمورثات المرتبطة بالجنس.

ولدينا مثال يوضح عمل المورثات المرتبطة بالجنس يتمثل في مرض عمى الألوان الذي يصيب الذكور أكثر مما يصيب الإناث، إن عمى الألوان صفة لمورثة متنحية على الصبغي X ليس لها مورثة تقابلها في الصبغي Y، وهكذا فإن تلقي الابن مورثة مرض عمى الألوان أن يكون لكل من أبويها مورثتان متنحيتان لتلك الصفة، ولأن الاحتمال ضئيل في أن يحمل كلا الأبوين مثل هاتين المورثتين فإن الذكور يكونون أكثر عرضة لعمى الألوان من الإناث ولأن الصبغيين X و Y غير متماثلين فإن آليتي السيطرة والتنحي تعملان بطرق غير عادية.

يمكن اعتبار الصبغيات نفسها حوامل الوقائع أو الرموز التي تعمل على توجيه فعالية الخلية، وفي الواقع فإن المورثات لا تمثل الخلايا بل هي رموز لجزئيات أصغر كثيراً من الخلايا، وتعرف هذه الجزئيات باسم البروتينات وتشكل الجزئيات البروتينية اللبنات الأساسية التي تبنى منها الخلايا.

والبروتينات هي جزيئات كيميائية ضخمة تتألف من سلاسل من الحموض الأمينية صحيح أن عدد الحموض الأمينية في الطبيعة لا يزيد على العشرين بيد أن تباين تتاليها في جزيئات البروتين يجعل عدد البروتينات يربو على الألوف، أما المورثات نفسها فتتألف من وحدات تعرف باسم النوكليوتيدات ويؤدي ارتباط بعضها ببعض إلى تشكل الحمض النووي الريبي المنقوص الأوكسجين (DNA) الذي يشكل مادة المورثة، فكما أن جزيء البروتين يتألف إذاً من تتالي

الحموض الأمينية فإن جزيء DNA يتألف من تتالي النوكليوتيدات، وعلى الرغم من وجود عشرين حمضاً أمينياً فإن أنواع النوكليوتيدات هي أربعة فقط، ويتقابل نوكليوتيدان بعينهما في شريط DNA ويأخذ الجزيء شكل حلزون مضاعف الشريط وتقوم المورثات بتركيب أنواع ثلاثة من الحموض النووية الريبية (RNA) التي تقوم بدورها بتركيب البروتين الذي يميز خلية من أخرى فيركب الهيموكلوبين مثلاً في الكريات الحمر وبروتيني الأكتين والميوزين في الخلية العضلية، وهكذا ويمكننا القول أن المورثة تنسخ نفسها على شكل RNA، وهذا يترجم إلى مادة بروتينية تشكل أو تعمل على تشكيل الصفة الظاهرة، فالمورثات إذا هي رموز الصفات والخصائص التي تشكل جسم الكائن.



النمو العضوي والحركي:

يكون النمو في الطول والوزن أقل سرعة خلال فترة ما قبل المدرسة منه في مرحلة الرضاعة، لكن ضربي النمو المذكورين يستمران في الزيادة بنسبة أسرع من نسبة تزايدهما في فترة الطفولة المتوسطة، ويبلغ طول الطفل في نهاية السنة الثانية حوالي نصف طوله النهائي كراشد بالغ، فيكون للطفل الكثير الحركة الذي يبلغ طوله 80 سم حظ في أن يزيد طوله على 180 سم عند رشده، ويزداد طول الطفل بمعدل 17 سم في السنة وذلك قبل السنة الثانية في حين لا يزيد معدل الزيادة السنوية بين السنتين الثانية والخامسة على 7 سم في العام، وتبطؤ زيادة الوزن أو تتوقف لفترة عندما يكون الطفل الكثير الحركة ثقيل الجسم، الأمر الذي قد يجعله يغدو طويلاً نحيلاً دون أن يكتسب أي وزن وخلال جانب من فترة ما قبل المدرسة تعد سيطرة الولد على أعضاء طرح النفايات وفق التواضعات الاجتماعية من أكثر أنواع النمو الحركي أهمية.

المألوف أن يسبق ضبط الأمعاء وتدريبها نظيره في المثانة إذ أن من السهل على الأطفال التحكم في أمعائهم قبل تمكنهم من التحكم في مثانتهم خاصة في أثناء الليل، ويميل أغلب الأطفال للإستجابة للتدريب على التحكم في الأمعاء والمثانة حوالي السنة الثالثة على الرغم من قيام فروق فردية ترجع إلى نضج العضلات التي تتحكم بعضوي البراز والبول، وإلى جنس الولد واتجاهات الوالدين منه، والغالب أن تسبق البنات الصبيان في السيطرة والتحكم بحركة طرد النفايات، ويميل الصبيان خلافاً للبنات لأن يطيلوا فترة تبليل فراشهم على الرغم من احتمال تعرض الفئتين خلال مرحلة ما قبل المدرسة لحوادث طارئة تذهب مؤقتاً بمهارات السيطرة والتحكم.

يدرب العديد من البنات وبعض الصبيان أنفسهم بطريق إخبار أهليهم عن وقت شعورهم بالحاجة إلى الخروج للحمام، ويتوقف العمر الذي يتدرب فيه الصغير على التحكم بعضلاته على زمن مبادرة الأهل له، وتشددهم في متابعته، وذلك

بحمل طفلهم إلى الحمام في فترات منتظمة أو كلما أحسوا بحاجته لفعل ذلك، ولا بد أن يعاني الأطفال الذين يستمرون بتبليل فراشهم أو توسيخ ثيابهم حتى الطفولة المتوسطة من تأخر نمو الجهاز العضلي ومن مشاكل عاطفية أو من الاثنين معاً.

إن على أهل هؤلاء استشارة المختصين من أطباء ونفسيين لمعرفة المشكلات العاطفية المسؤولة عن عجز الصغار عن السيطرة على عضلاتهم ومساعدتهم على حلها.

ويتجلى نمو طفل ما قبل المدرسة في مجالات أخرى أيضاً، إذ يستطيع الأطفال جميعهم إطعام أنفسهم في نهاية السنة الثانية واستخدام الشوكة والسكين بدرجة من الكفاءة، أما استخدام السكين في القطع ودهن الخبزة بالزبدة فيتأخر لعدد من السنوات، ويتمكن ابن الثالثة من خلع ملابسه كما يتمكن ابن الرابعة من لبس ثيابه بنفسه جزئياً وذلك بتبكيل أزراره، ولما كان استخدام الشوكة والسكين والملعقة يتم بتواضع اجتماعي محدد، وجب ألا يبدأ به إلا بعد أن يكون الطفل قد امتلك القدرة الحركية الملائمة وذلك حوالي السنة السادسة أو السابعة.

تعد فعاليات الأرجحة والتسلق وقذف الكرة أهم الإنجازات الحركية لفترة ما قبل المدرسة، ويستطيع معظم أبناء الثالثة اجتياز خط مستقيم، غير أن التوازن في اجتياز الدائرة يتأخر سنوات عن ذلك التاريخ، ولا يقوى الأطفال على الوقوف على قدم واحدة إلا في السنة الخامسة، وتتفوق البنات على الصبيان في الفعالية، المذكورة إذ يستطعن احتمال الوقوف على قدم واحدة لفترة أطول من الصبيان، ويبدي نشاط الأطفال في التوازن على اللوح الخشبي تقدماً عادياً خلال النمو، وتقتصر قدرة أبناء الثانية على مجرد الوقوف على اللوح خلافاً لأبناء الثالثة فإنهم يمشون على اللوح الخشبي بمناوبة القدمين، أما أبناء الرابعة والنصف فإنهم يمشون عليه بسرعة ودونما تردد.

ويتضمن التسلق تقدماً نمائياً عادياً يشمل عوامل حركية وأخرى عاطفية، وأهم المشكلات العاطفية المرتبطة بتسلق السلالم والشجار هي الخوف من السقوط، يظهر التسلق في زحف الرضيع الصاعد للسلم، وما أن يبدأ الطفل بالمشي حتى يحاول تسلق السلالم دون أن يناوب قدميه، وتبدأ مناوبة القدمين في السنة الرابعة والنصف، الغالب ألا يحاول الأطفال نزول السلالم بمفردهم، ولا يختلف تقدم الأطفال في قذف الأشياء عن تطورهم في تسلق السلالم.

يعكس اللعب نضج المهارات الحركية لدى أطفال ما قبل المدرسة، إذ يحاول الصغار في الملعب تسلق المنحدرات الصغيرة وهبوطها والجلوس على الأراجيح وترك أنفسهم لأن يدفعوا، إن بإمكان أطفال ما قبل المدرسة استخدام عدد متباين من وسائل اللعب المكشوف مثل مقافز الغابة والزحافات وغيرها، ويشيع ركوب الدراجات الثلاثية العجلات بين أبناء الثالثة الذين يستطيعون تنسيق توجيه المقود وتحريك المدوس، أما ركوب الدراجة المزدوجة العجلات فيتأخر حتى نهاية الخامسة تقريباً.

يستطيع أطفال ما قبل المدرسة في مجال اللعب بالأدوات الصغيرة إمساك الفراشي ودهن الخطوط والدوائر وقطع الورق والصاقه والتلوين بالرصاص، وما أن يقوى هؤلاء على استخدام القلم حتى يمارسوا عمليات الرسم التلقائي الذي يبدي تقدماً سنياً مضطرداً، يبدأ الرسم بالخربشة البسيطة ويمر بمرحلة الخربشة التقليدية التي يمكن وصفها بالتالي: (يضع ابن الرابعة ثلاث بقع من الدهان على الورقة ويصيح بالراشد تعال انظر عصفور الغابة الوحشي الكبير)، يرسم الأطفال الأشياء التي ترمز إلى الحوادث والأشياء الأخرى، والأفكار، وقد يكون الرسم أحياناً حافلة كبيرة حمراء وأحياناً أخرى أم الطفل.

ثم تأتي مرحلة الخربشة الموجهة، حيث يطلق الأطفال خربشاتهم الموجهة المرغوبة سواء أكانت عمودية أم دائرية، وتتمثل أغلب رسوم أبناء الرابعة حتى السابعة بتخطيط قبلي يحاولون فيه تمثيل شيء يرونه، والعادة أن يبدأ الطفل برسم الرأس ثم العين والأنف والفم دون أن يتقيد بالضرورة بالأماكن العادية لتلك الأعضاء، ويحاول الصغار في المرحلة التخطيطية التي تظهر في السنة الخامسة تمثيل الشكل البشري، وعلى الأهل لتشجيع نمو تلك المهارات الحركية

توفير الأقلام والأصباغ والمكان الملائم والقماش، وعليهم أيضاً الامتناع عن سؤال الولد رسم ما يريدون رسمه هم، والإلحاح على سؤاله ماذا رسم.

لا بد من الإشارة إلى استخدام فعاليات لعب طفل ما قبل المدرسة لأغراض اجتماعية عملية، وذلك شأن المهارات المكتسبة كلها في تلك المرحلة، وتهدف فعالية طفل ما قبل المدرسة إلى تحقيق هدف أعم يتمثل بالبعد الاجتماعي الموجه صوب تحقيق التفاعل التبادلي التكيفي، ويمكن للعب أن يكون كل شيء أو بعضه؛ أي للتسلية أو للتعبير عن الذات أو لتحقيق التكيف الاجتماعي.

وعلى الرغم من اتفاق علماء النفس حول التفاصيل الوصفية للنمو الحركي كما تظهر في الفعالية الذاتية للفرد والحركة واللعب، فإنهم يختلفون في الرأي بصدد كيفية اكتساب الفرد لأنماط الفعل تلك، يدعي بعض الباحثين أن الأولاد ينمون أنماط الحركة الماهرة بمعونة فعالية (فرز المعلومات)، فيكتسب الطفل حركة ما مثل التوازن فوق اللوح الخشبي بالمحاولة وتصحيحها في إطار التقليم الذي يتلقاه عبر قدميه، وتغدو المهارات في المرحلة الأخيرة تبعاً لهذه النظرة أكثر اقتصادية وأقل تنوعاً من مهارات المرحلة الأولى، غير أن باحثين آخرين يؤكدون إن اكتساب أنماط الفعل الماهر يرجع إلى المهمة الحركية ذاتها، فيجعل الطفل من استجابة معيارية يقيمها مثيراً محدداً يعمد إلى تعديله لتمثل المواقف الجديدة، فقد يجرب الطفل على لوح التوازن خطوات مشيه ذاتها التي اعتادها في مشيته العادية على الأرض، لكنه يزيد من سيطرته وتوجيهه استجابة للمثيرات الجديدة في الموقف الجديد.

وهناك نظرية أخرى تقرن فعل اكتساب المهارات بالنمو الإدراكي عامة واللغوي خاصة، فقد وصف الباحثون في إحدى الدراسات ثلاثة اتجاهات للنمو اللغوي هي التعقد والتنوع والحمل الوظيفي.

هكذا يتعقد النمو اللغوي من الناحية التصنيفية بحيث يعد الطفل الجمال والبغال والغنم حيوانات، ويتضمن كلام الطفل الكثير من المقاطع التي تتمثل بوجود أشباه جمل فرعية في الجملة، وبزيادة العمر يحدث تنوع في الدور الوظيفي للحديث إذ تخدم الجملة الواحدة أكثر من وظيفة في العبارة الواحدة.

ولقد صمم الباحثون ألعاباً تساعد على اختيار الأصناف والمقاطع وتنوع الدور وعرضوها على أطفال من مختلف الأعمار، فوجدوا في المهمة التي أبدعوها أن اللعب سار بذات الاتجاه الملاحظ في تطور اللغة، مما سمح لهم بالقول إن النمو الحركي يتبع خط النمو اللغوي للطفل نفسه أو العكس.

ومن المفيد التأكيد على أن النظريات السابقة لا تتعارض فيما بينها، بل وعلى النقيض من ذلك تتكامل بصورة ما، إلا أن تلك النظريات لم تكتمل بعد، وما زال يعوزها أن تجمع الكثير من البيانات الداعمة أو المعارضة، وكل ما تقوله النظريات في هذه المرحلة هو أن المهارات الحركية إنجاز معقد ينمو بصورة تدريجية وأنه يتبع الخطوط العامة نفسها التي يتبعها اكتساب الأفكار المنطقية واللغة.

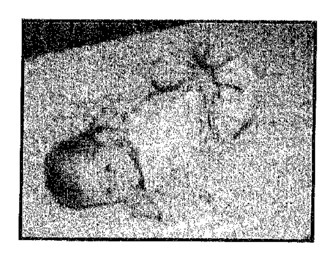
مراحل النمو الحركية:

وفيما يلي عرض للنمو الحركي حسب كل شهر وسنة، وهو عبارة عن تسلسل زمني للاكتساب المهارات الحركية للاطفال من الولادة حتى 6 سنوات:

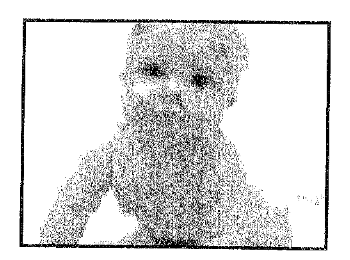
طفل حديث الولادة: يدير رأسه نحو اتجاه مفضل، سواء وضع على بطنه أو ظهره، ويثني أطرافه إلى ناحية جسمه، ويبقي الطفل يديه مقبوضتين معظم الوقت، وبسبب الإمساك الانعكاسي اللاإرادي فإنه يمسك باصبعك بقوة وبضجيج مفاجئ فإنه يفرد أصابع يديه في حركة إجفال انعكاسية لا ارادية.



عمر الطفل 4 أسابيع: ما تزال عضلة الرقبة ضعيفة في هذه المرحلة، ومن الممكن أن يتدلى رأسه اذا لم تقم الأم بإسناده، واذا وضع على بطنه فإنه يستطيع رفع ذقنه من مستوى السرير بضع ثواني، وإذا أمسك به وهو في وضع الجلوس فقد يتمكن من رفع رأسه للحظة؛ امساك الطفل الإنعكاسي غير الإرادي يضعف ولكنه يظل مبقياً على يديه مقبوضتين.



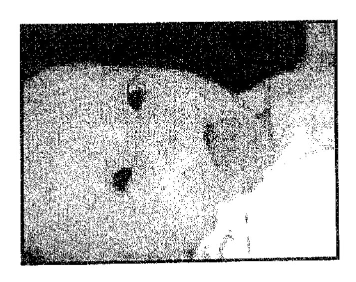
عمر الطفل 6 أسابيع: يستطيع أن يرفع وجهه بمستوى 45 درجة من سطح السرير، وعندما يسند ليجلس فإن رأسه لا يتدلى بالقدر الذي كان يحدث من قبل. وفي هذه المرحلة تصبح ركبتاه ووركاه أقوى وليست مثنية كما كانت. يكاد يكون إمساك الطفل الإنعكاسي غير الإرادي قد انتهى تماماً، وفي هذه المرحلة تكون يدا الطفل مفتوحتين معظم الوقت.



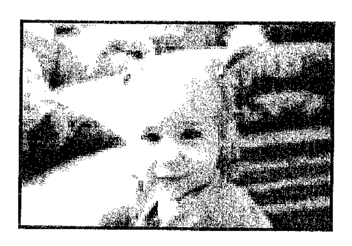
عمر الطفل 8 أسابيع: يستطيع رفع رأسه الى أعلى عندما يكون في وضع الجلوس أو الوقوف أو عندما يكون منبطحاً، ويستطيع ابقاء رأسه في خط مستقيم مع بقية جسمه عندما يكون منبطحاً، تصبح يدا الطفل مفتوحتين بصورة اكثر ارتخاءا ويبدأ بالشعور بهما.



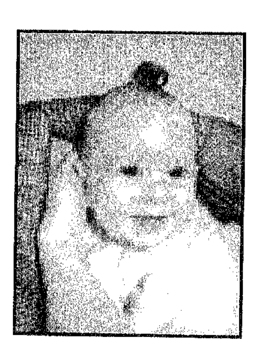
عمر الطفل 12 اسبوع: يستطيع الإبقاء على رأسه مرفوعة باستمرار عندما يكون منبطحاً، وإذا وقف أو جلس فإن رأسه لا يتدلى أبدا،اختفى إمساك الطفل الانعكاسي ويبدأ بالنظر إلى يديه، ويمسك بخشخيشة أطفال إذا ما وضعت في يده وقد يبقيها بضع دقائق.



عمر الطفل 16 اسبوع: يحب الجلوس في هذا العمر والنظر إلى الأشياء الموجودة حوله ولكنه يحتاج إلى إسناد، وإذا كان مستلقياً فيستطيع النظر إلى الوجوه بصورة مستقيمة. أصبح بمقدوره السيطرة على يديه وقدميه ويحركهم مع بعضهم بعض، كما يستطيع هز الخشخيشة ولكنه لا يستطيع التقاطها. ويمكنه جذب ملابسه فوق وجهه.



عمر الطفل 20 اسبوع: أصبح الطفل متحكماً بصورة كاملة برأسه، اكتشف الآن أصابع قدميه ويضع يده وكل الأشياء في فمه، يمسك بالأشياء الكبيرة بكلتا يديه.



عمر الطفل 24 أسبوع: أصبحت العضلات قوية بدرجة كافية تجعله قادراً على حمل جزء كبير من جسمه على ذراعيه، ويستطيع في هذا العمر الجلوس واضعاً يديه أمامه، كما يستطيع رفع يديه مطالباً ان يحمل، أصبحت حركاته أكثر دقة ويستطيع نقل الأشياء من يد إلى أخرى، ويستطيع الإمساك بزجاجة الرضاعة.



عمر الطفل 28 أسبوع: يستطيع حمل وزن جسمه بيده وهو منبطح على بطنه فوق الأرض، ويجلس من دون مساعدة ويرفع رأسه تلقائياً عندما يكون مستلقياً على ظهره، كما يستطيع أن يمسك بأصابع يديه ويحول من يد إلى أخرى بسهولة ويبقي على الأشياء داخل يده.



عمر الطفل 32 اسبوع: قد يحاول التحرك ويمد يده للإمساك بلعبته وقد يهز جسمه إلى الأمام والخلف، وتكون ركبتاه قد أصبحت أقوى، وهو يستمتع بحمل وزن جسمه بالوقوف، يبدأ بضرب لعبه وتمزيق الورق.

عمر الطفل 36 اسبوع: يستطيع حمل وزن جسمه على ساقيه، ويبقى على توازنه ويتدحرج ويحاول الحبو، يقل إدخال الأشياء إلى فمه، ويستطيع الإشارة بإصبعه السبابة ويلتقط الأشياء الصغيرة بسهولة.

عمر الطفل 40 أسبوع: يحبو ويغير مواضعه من الجلوس إلى الإستلقاء، ويبدأ بلوي جذعه من جهة إلى أخرى أثناء جلوسه، يلتقط باستخدام السبابة والابهام ويرمي الأشياء عامداً، ويكون لديه القدرة على بناء برج من مكعبين.

عمر الطفل 44 اسبوع: يستطيع التحرك بصورة كاملة، وسيحاول رفع قدمه أثناء جلوسه، يستطيع التخلي عن الأشياء بسهولة، ويضع الأشياء داخل حاوية، ويحب اللعب الذي ينطوي على تصفيق باليدين.

عمر الطفل 48 أسبوع: يستطيع المشي بجانبيه ممسكاً بقطع أثاث المنزل، ويستطيع الدوران عندما يكون بوضع الجلوس والتقاط أشياء دون تأرجح، يحاول الإمساك بكتلتين في إحدى يديه.

عمر الطفل سنة واحدة: يستطيع الطفل المشي إذا أمسكته بيد واحدة. يستطيع تغذية نفسه وتقل كمية الطعام التي تسقط منه.



عمر الطفل 13 شهر: يستطيع الوقوف مستقلا وقد يخطو خطوته الأولى. يستطيع رسم خطوط بقلم ويمسك بكتلتين في يد واحدة.

عمر الطفل 15 شهر: يستطيع الركوع وخفض جسمه ليجلس بدون مساعدة، كما يستطيع الوقوف والحبو إلى الطابق العلوي والمشي، وتكون خطواته غير متساوية، كما يستطيع أخذ الكوب والإمساك به والشرب منه ووضعه على الأرض، ويستطيع إطعام نفسه بالملعقة، كما يستطيع بناء برج من ثلاث مكعبات، وارتداء بعض ملابسه.

عمر الطفل 18 شهر: مشي مستقل بثبات أكبر .صعود سلم بمساعدة اليد، فيستطيع صعود الدرج من دون مساعدة واضعاً قدميه على كل عتبة، يستطيع تقليب صفحتين أو ثلاث صفحات من كتاب واحد، ويستطيع أن يفتح السحاب ورسم خطوط على الورق.- يجلس بمفرده فوق كرسي .

عمر 21شهر: صعود سلم بمساعدة أحد، ينزل من السلم بمساعدة، ويجلس القرفصاء.

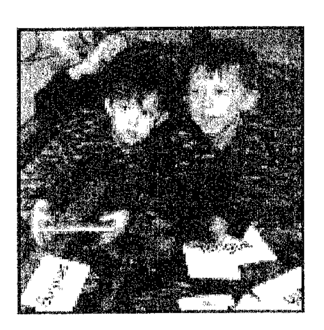
عمر سنتان: يجري بسرعة،ينزل و يصعد السلم بدون مساعدة، يركل الكرة برجله.



عمر 3 سنوات: يمشي على حافة القدمين، يجري على حافة القدمين، يقود درجة بثلاثة عجلات ويدرج على البدالة، يستطيع القفز برجلين مضمومتين ،ويقف على رجل واحدة، يصعد السلم بتناوب الرجلين.



عمر 4 سنوات: ينزل السلم بتناوب الرجلين، يقف على رجل واحدة (4 – 8 ثواني)، يقفز على رجل واحدة.



عمر 5 سنوات: يقفز من رجل إلى أخرى، يقف على رجل واحدة 8ثواني فما فوق، يمشي بخطوات عادية.



عمر 6 سنوات: يقفز بأصابع القدمين فوق علو 30 سم، كما يقفز برجل واحدة مع غلق العينين.



الوحدة الثالثة

نظريات النمو الإنساني

نظريات النمو الإنساني

النموذج النظري هو أداة منهجية يستخدم لشرح وتفسير الظواهر والعلاقات القائمة بينها، ويمدنا النموذج في سبيل الشرح والتفسير بمصطلحات معينة، وبالأساس الذي يمكن تصنيف الظواهر على أساسه وبالمبدأ التفسيري الذي يوضح طبيعة العلاقة بين الظواهر أو المتغيرات، إن النموذج النظري هو الوسيلة التي تمكننا من إخضاع ظواهر عالمنا للدراسة العملية،عن طريق ترجمة هذه الظواهر إلى متغيرات محددة يمكن التحقق منها ودراسة العلاقات بينها.

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف النماذج النظرية السائدة في مجال علم نفس النمو إلى مجموعات أو فئات حسب أسس معينة يرونها جديرة بالاعتبار، لأنها تزيد من الفهم لظاهرة التغير النمائي، فالبعض يصنف النماذج النظرية حسب السعة أو الشمول، فيكون لدينا النماذج الشاملة التي تحاول أن تشرح أو تفسر كل مظاهر السلوك تقريباً مثل نظرية التحليل النفسي، وهناك النماذج الأقل شمولاً التي تركز على بعض الجوانب الأساسية في السلوك مثل نظرية بياجيه التي تهتم بتفسير الجوانب المعرفية للسلوك، وهناك أيضاً نظرية إريكسون التي تهتم بتفسير الجوانب الاجتماعية للسلوك.

نظريات التحليل النفسي:

نظرية النمو النفس – جنسي (سيجموند فرويد 1856 – 1939):



فرويد

قام سيجموند فرويد بوضع أسس نظرية التحليل النفسي، وهي نظرية يغلب عليها الطابع البيولوجي، فالطفل يولد وهو مزود بطاقة غريزية قوامها الجنس والعدوان، وقد أطلق عليها فرويد أسم "اللبيدو Libido" بمعنى الطاقة، وتدخل هذه الطاقة في صدام مع المجتمع، وعلى أساس شكل الصدام ونتيجته تتحدد صورة الشخصية في المستقبل.

ويرى فرويد أن الطاقة الغريزية التي يولد الطفل مزوداً بها تمر بأدوار محددة في حياته، والنضج البيولوجي هو الذي ينقل الطفل من دور إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى، ولكن نوع وطبيعة المواقف التي يمر بها هي التي تحدد النتاج السيكولوجي لهذه المراحل، كما أنها هي التي تحدد مدى انتظام سير الطاقة في خطها المرسوم سلفاً أو تعثرها في السير، وتخلفها أو تخلف معظمها في مراحل معينة، هذا التخلف الذي يطلق علية فرويد"التثبيت."

ويرى فرويد أن التثبيت يعود بجانب العوامل الجبلية (الوراثية) إلى عوامل ذات طبيعة تربوية اجتماعية، وعلى رأس هذه العوامل الإشباع المسرف في سني المهد والطفولة المبكرة، والذي يجعل الطفل لا يريد أن يترك هذا المستوى الذي ينعم فيه

بالإشباع والمتعة .ولكن النمو يتابع سيره إلى المرحلة التالية، ولكن بعد أن يكون قد تخلف قدر كبير من الطاقة اللبيدية في المرحلة التي حدث فيها التثبيت، ومن العوامل التي تعمل على التثبيت أيضاً الإحباط الشديد الذي يجعل الطفل يجد صعوبة في تخطى هذا المستوى إلى المستوى التالي طلباً للإشباع الذي كان من المفروض أن يتلقاه في هذه المرحلة، كما أن التثبيت قد يحدث في ظل الإشباع المسرف والإحباط الشديد لأنة كثيراً ما يكون التناوب بين الإشباع المسرف والإحباط الشديد هو العامل الحاسم وراء التثبيت.

وإذا لم يحدث تثبيت للطاقة اللبيدية في أية مرحلة وواصلت سيرها، فإن الطفل ينتقل من مرحلة سيكولوجية إلى مرحلة أخرى، ويستمد الطفل إشباعه لطاقته الغريزية في كل مرحلة خلال عضو معين من أعضاء جسمه، ويسمى فرويد المراحل النفسية باسم العضو الذي يستمد منة الطفل الإشباع في مرحلة معينة .(Wortman & el al,1999)

مراحل النمو النفس – جنسي:

المرحلة الأولى، المرحلة الفمية:

يمكن ملاحظة هذه المرحلة في العام الأول من حياة الطفل، وتتركز حياة الطفل في هذه السن حول فمه، ويأخذ لذته من المص حيث يعمد إلى وضع إصبعه أو جزءً من يديه في فمه ومصه، ويتمثل الاشباع النموذجي في هذه المرحلة في مص ثدي الأم، وحينما يغيب الثدي عنه يضع إصبعه في فمه كبديل للثدي، ويؤكد فرويد على أن هذه المرحلة هي مرحلة الإدماج القائمة على الأخذ.

كما يحصل الطفل على اللذة أيضاً من خلال العض، وذلك بسبب التوتر الناتج عن عملية التسنين، فيحاول الطفل أن يعض كل ما يصل إليه، وهنا يشير فرويد إلى أول عملية إحباط تحدث للفرد في حياته، وذلك حينما يعمد الطفل إلى عض ثدي الأم، وما يترتب على ذلك من سحب الأم للثدي من فمه، أو عقابه، مما يوقعه في الصراع لأول مرة، فهو يقف حائراً بين ميله إلى إشباع رغبته في العض وبين خوفه من عقاب الأم وغضبها والذي يتمثل لديه من خلال سحبها للثدي من فمه،

والطفل في هذه المرحلة ثنائي العاطفة يحب ويكره الموضوع (الشخص) الواحد في نفس الوقت، حسب ما يناله من إشباع أو إحباط على يد هذا الموضوع (لشخص).

المرحلة الثانية: المرحلة الشرجية:

وتمتد من العام الثاني إلى العام الثالث من عمر الطفل، حيث تنتقل منطقة الإشباع الشهوي من الفم إلى الشرج، ويأخذ الطفل لذته من تهيج الغشاء الداخلي لفتحة الشرج عند عملية الإخراج، ويمكن أن يعبر الطفل عن موقفه أو اتجاهه إزاء الآخرين بالاحتفاظ بالبراز أو تفريغه في الوقت أو المكان غير المناسبين، والطابع السائد للسلوك في هذه المرحلة هو العطاء، ويغلب على مشاعر الطفل المشاعر الثنائية أيضاً، كما في المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: المرحلة القضيبية:

وتشمل العامين الرابع والخامس من عمر الطفل، وفيها ينتقل مركز الإشباع من الشرج إلى الأعضاء التناسلية، ويحصل الطفل على لذته من اللعب في أعضائه التناسلية، ويمر الطفل في هذه المرحلة بالمركب الأوديبي الشهير وهو ميل الطفل الذكر إلى أمه، والنظر إلى أبيه كمنافس له في حب الأم، وميل الطفلة الأنثى إلى الوالد وشعورها بالغيرة من الأم.

وفى الظروف الطبيعية للنمو ينتهي الموقف الأوديبي بتوحد الطفل مع والده من نفس الجنس .والتوحد مفهوم يشير إلى أن الفرد يسلك أحياناً وكأن سلوك شخص آخر هو سلوكه هو، ويتضمن التوحد إعجاب المتوحد بالمتوحَد، واتخاذه نموذجاً يتحد به، وتتم عملية التوحد على المستوى اللاشعوري، فيبدأ الطفل في تشرب قيم الوالد الثقافية، وهى القيم السائدة في المجتمع، كما تبدأ البنت في التحول بعواطفها نحو الأم، وإذا حدث ما يؤثر على سير النمو، كما يحدث خلال ظاهرة التثبيت، فإن علاقة الطفل بأمه تظل قوية، وتتعطل عملية التوحد مع

الوالد، كما تستمر روابط الطفلة العاطفية بوالدها، أو تضطرب علاقة الطفل بوالديه معاً، ويترتب على ذلك اضطرابات في الشخصية والسلوك فيما بعد.

المرحلة الرابعة: مرحلة الكمون:

وتمتد هذه الرحلة من سن السادسة إلى مرحلة البلوغ الجنسي في الثانية عشر للبنات والثالثة عشر للبنين، وتتصف هذه المرحلة بالهدوء من الناحية الانفعالية، ويتصفية المركب الأوديبي، والتوحد مع الوالد مع نفس الجنس يدخل الطفل في مرحلة ينصرف فيها عن ذاته إلى الانشغال بمن حوله وبما حوله، ويحدث تقدم كبير في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، ويكون الطفل حريصاً في هذه المرحلة على طاعة الكبار والامتثال لأوامرهم ونواهيهم وراغباً في الحصول على رضاهم وتقديرهم.

المرحلة الخامسة:المرحلة التناسلية:

وفي هذا المستوى تأخذ الميول الجنسية الشكل النهائي لها، وهو الشكل الذي سيستمر في النضج.ويحصل الفرد السوي على لذته من الاتصال الجنسي الطبيعي مع فرد راشد من أفراد الجنس الآخر، حيث تتكامل في هذا السلوك الميول الفمية والشرجية، وتشارك في بلورة الجنسية السوية الراشدة.

وعلية فإن الفرد السوي هو من يحصل على إشباع مناسب في كل مرحلة نمائية، أما إذا تعطلت مسيرة النمو كما يحدث في بعض الحالات فإنه قد يترتب عليه حدوث ما أسماه فرويد "عملية التثبيت"ويكون الفرد أميل إلى النكوص إلى المرحلة التي حدث فيها التثبيت، والنكوص إلى مرحلة معينة يعني إتيان أساليب سلوكية تتناسب مع هذه المرحلة (Wortman & el al,1999).

الحيل الدفاعية:

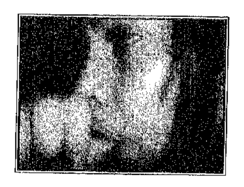
يتعرض الإنسان للكثير من المواقف غير السارة التي قد تعطل النمو النفسي السليم، وبالتالي فهناك عدد من وسائل الدفاع عن الذات بإمكان الفرد استخدامها في مواقف حياتية، وهي عبارة عن حيل لا شعورية قد يستخدمها الفرد دون إدراك لها ومن هذه الحيل:

الكبت (Repression)



وهي حيلة، تدفع بوساطتها المواقف أو الأفكار غير المقبولة، إلى دائرة اللاشعور، وبعيداً عن الشعور.وذلك مثل الفتاة التي صدمت، عاطفياً، فنسيت تماماً كل تفاصيل الصدمة، والظروف التي أحاطت بها، من دون أن تقصد ذلك إرادياً، هذا النسيان، هو الكبت، ويتم لاشعورياً، لتجنيبها الألم النفسي الذي ينجم عن تذكّرها تلك الصدمة.

النكوص (Regression):



وهي حيلة، يرتد بوساطتها الشخص إلى مراحل سابقة من النمو، إذ ينكص إلى تصرفات بدائية، لا تلائم سنّه الحالية.وتلاحظ هذه الحيلة في أمراض نفسية كثيرة.ومن أمثلتها، الطفل الذي يبلغ ثمانية أعوام، وأصبح يتحكم في مخارجه، ثم ولد له شقيق صغير، مما أثر في نفسيته، من دون أن يدري، جلعه ينكص إلى مرحلة مبكرة، ففقد السيطرة على التبول الوظيفي، أثناء النوم.وبالطريقة نفسها قد تحدث التهتهة (Stuttering)، كعرض نكوصي.وقد يكون النكوص شديداً، إلى درجة فقْد السيطرة والإرادة الكامل، كما في حالات الفصام العقلي (Schizophrenia).

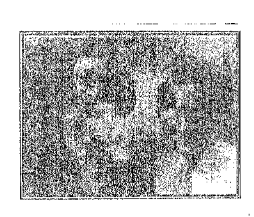
التبرير (Rationalization):

وهي حيلة دفاعية، تبرر بوساطتها السلوك، أو الدوافع، أو المشاعر غير المقبولة، بخلق أسباب لتفسيرها.ويلجأ إليها الشخص لتقليل الصراع، ومحاولة قبول ما يبرره.وكثيرون يستخدمون تلك الحيلة الدفاعية، استخداماً مَرضياً، إذ يسرون في تبرير سلوكياتهم أو دوافعهم أو مشاعرهم، تجنّباً للشعور بالذنب أو التقصير، وهذا يقلل من دافعيتهم لإصلاح أنفسهم، ويجعلهم يصطدمون بالواقع، وبمن يعايشونهم.وعليهم أن يعوا ذلك، ويقللوا من تبريراتهم، ويصلحوا من أنفسهم، ومن سلوكياتهم، بدلاً من التبريرات، التي يضيق المحيطون بالإفراط فيها.

التكوين العكسي (Reaction Formation):

وهي حيلة دفاعية، يسيطر بها الشخص على دافع أو شعور غير مقبول، بتكوين عكسه.فالكراهية الشديدة، تظهر في شكل حب مبالغ فيه، وأوضح مثال لها ما يظهره الطفل الصغير، الذي يبلغ أربعة أعوام، لأخيه الذي يصغره بعامَين، فعندما يجرح الأصغر جرحاً بسيطاً، وينزعج الأكبر، بشدة، ويظل يبكي حزناً على جرح أخيه بصورة مبالغ فيها، فإنه يظهر، بذلك، تكويناً عكسياً، في محاولة للتغلب على مشاعر الكراهية، التي يستشعرها تجاه أخيه الأصغر.

الإسقاط (Projection):



وهي حيلة لاشعورية، ينسب بها الشخص إلى الآخرين أفكاره ومعتقداته، ومشاعره ونزعاته اللاشعورية، الخاصة به، وغير المقبولة، أي يسقطها عليهم، وهي حيلة لحماية الشخص من القلق، الذي ينشأ عن الصراع الداخلي.وأوضح مثال لذلك ما يدعيه طفل وحيد، من أن أبيه (أو أمه) لا يحبه، فهذا إسقاط من الطفل لمشاعر عدم الحب، التي يشعر بها، ويسقطها على أبيه.

النقل (التحويل) (Displacement):

وهي حيلة دفاعية، يعيد بها الشخص توجيه انفعالاته المحبوسة تجاه شخص أو موقف، خلاف الأفكار والأشخاص والمواقف الأصلية، سبب الانفعال.مثل الموظف الذي يهينه رئيسه في العمل، فلا يستطيع الرد أو إخراج انفعالاته، ولكنه

عندما يعود إلى بيته، يصب غضبه على زوجته، من دون سبب، أو لسبب تافه.وتبادر الزوجة، بدورها، إلى إفراغ غضبها على أولادها.وهكذا تكون حيلة النقل، التي مارسها الزوج، من دون أن يعي، قد أساءت إلى أولاده إساءة غير مباشرة.ويتكرر ذلك كثيراً، داخل البيوت، من دون وعي ممن يمارسونه.

الانشقاق (Dissociation)

وهي حيلة تتضمن عزل مجموعة من العمليات (الوظائف) النفسية، عن باقي الوظائف النفسية.وتعمل مستقلة، أو بصورة آلية، من دون وعي الشخص بها، فقد تعزل الذاكرة، مثلما يحدث في فقدان الذاكرة.وقد يعزل الوعي والحركة، مثلما يحدث في المشي أثناء النوم.وقد يكون العزل أكثر تعقيداً، ولعديد من الوظائف، كما يحدث في اضطراب تعدد الشخصية.

الإنكار (Denial):

إنكار الأشياء، التي قد تسبب قلقاً، وإبعادها عن دائرة الوعي.ويختلف الكبت عن الإنكار، في أن الكبت يحدث عندما يحاول الدافع الغريزي، أن يكون شعورياً، وأن يعبّر عن نفسه في صورة سلوك.بينما الإنكار يجعل الشخص جاهلاً بحادث معين، ولكن لا يمنعه من التعبير عن دوافعه الغريزية ومشاعره.

التوحد (Identification):

وهي حيلة دفاعية يوحّد بها الفرد هويته بهوية شخص آخر.مثال ذلك، ما يحدث للطفل في عمر ستة أعوام، عندما يتوحد بوالده، المتفاهم معه، والذي يحبه ويرغب أن يكون مثله عندما يكبر، فيتوجه إلى المدرسة، بحماسة، ليتعلم مثل أبيه.

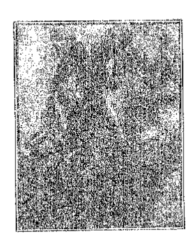
التوحد بالمعتدى (Identification with the Aggressor):

إذ يتحد الشخص، في داخله، بصورة عقلية للشخص، الذي يمثل مصدر الإحباط من العالم الخارجي، مثل التوحد الذي يتم في نهاية المرحلة الأوديبية، بين الطفل الذكر وأبيه، الذي يمثل إحباطاً لعلاقة الطفل بأمه، ولا يملك الطفل إلى مواجهة أبيه سبيلاً، فيضطر للتوحد به، اتقاء لأذى، قد يصيبه منه.

العزل (Isolation):

وهي حيلة، تعزل فكرة، أو ذكرى، عن ما يرتبط بها من شعور، لتجنّب الانفعالات غير السارة، ولحماية الشخص من القلق،مثلما يحدث في حالات الوسواس القهري، من وجود فكرة معزولة عن المشاعر العدوانية المرتبطة بها، مثل فكرة قتل الأب لطفله، الذي يحبه جداً

التسامي (Sublimation):



وهي حيلة توجه الطاقة المرتبطة بنزعات غير مقبولة، إلى أنشطة مقبولة، نفسياً واجتماعياً، والتسامي يحقق درجة ضئيلة من الإشباع للنزعات الغريزية، مثل المراهق الذي يوجه طاقته لممارسة الرياضة، بدلاً من النزعات الجنسية غير المقبولة، وهي حيلة صحية، عندما توجد في مكانها فلا يصح لعريس، مثلاً، أن يمارس التسامي، ليلة زفافه، فيترك عروسه، لممارسة الرياضة أو القراءة أو حتى العمل.

الإبطال (Undoing):

وهي حيلة دفاعية، تتوخى إصلاح ما قد أُفسد، وهي غير مقبولة من الأنا ،وهي حيلة بدائية، من قبيل الأفكار والأفعال السحرية، وذات طبيعة مترددة، وتلاحظ، غالباً، لدى مَرْضى الوسواس القهري، إذ يمارسون طقوساً غريبة تشبه الأفعال السحرية، لإبطال ما يخافون أن يفلت منهم من نزعات عدوانية.وتتمثل في ذلك الطفل، الذي أحضره والده، شاكياً أنه، أي الطفل، يأتي بأفعال غريبة، قبل دخوله البيت.فهو يدور حول عمود الإنارة المواجه لمدخل البيت، ثم يدوس على بلاطة من التي تغطي الأرض، تاركاً التي تليها، ثم يصعد السلم، فيدوس درجة، ويترك الأخرى، ثم ليطأ بقدمه أول بلاطة في مدخل الشقة.وإذا أخطأ في أي من ممارساته تلك، عاد إلى الشارع، من جديد، ليتدارك ما وقع فيه من خطأ.وحين كان يسأله والده عن معنى ما يفعل، كان لا يجيب.

نقد نظرية التحليل النفسي:

وجه لنظرية التحليل النفسي انتقادات، وبالرغم من هذه الانتقادات إلا أن هذه النظرية حظيت باهتمام الكثير من المؤيدين، وطبقت أفكارها في العلاج النفسي، وتحليل الشخصية.ومن هذه الانتقادات:

1. التركيز على الدوافع البيولوجية:

أكد "فرويد" على الأساس البيولوجي لكل من الجنس والعدوان (الهو) إلى الدرجة التي أهمل فيها الآثار الاجتماعية والثقافية في التعبير عن هذه الغرائز البيولوجية، وعلى الرغم من أنه قد بين في بعض الأحيان أن الإنسان يتعلم عن طريق الأنا كيف يتصرف بطريقة عدوانية أو جنسية، فقد كانت غالبية التركيز على الغرائز (الدوافع البيولوجية) أكثر من التعلم الاجتماعي، كما افترض "فرويد" أن عقدة أوديب وعقدة إليكترا عامة شائعة، وأن الصراع الأساسي يشتق دائماً من الدوافع الجنسية.

2. ضعف البيانات المتاحة:

اعتمد "فرويد" بصورة أساسية - على ما أدلى به الراشدون عن طفولتهم في تكوين استنتاجات عن دور كل من الصراع والقلق والاحباط في تحديد نمو الشخصية وظهور الأمراض النفسية، ومن الواضح أن هناك خطراً ومأزقاً في هذا المنهج الاسترجاعي، حيث أن هذه البيانات لا تعكس بالضرورة ما الذى حدث فعلاً خلال مرحلة الطفولة.

3. ضعف المنهج:

نقد "فرويد" بوجه عام فيما يتعلق بمنهجه في اختيار فروضه، حيث عد هذا المنهج مشكوكاً فيه، فلم تضبط ملاحظاته ضبطاً كافياً، فعلى سبيل المثال لم يترك أية ملاحظات دقيقة عن الحديث الذى كان يدور بينه وبين المرضى أثناء جلسات التحليل النفسي، كما كان يكتب وصفه للحالة بعد انتهاء الجلسة بساعات، ومن ثم قد يتأثر استرجاعه بما كان يريده أن يحدث بالفعل، قام "ايزنك، وويلسون (Eysenck & Wilson,1973)، بتحليل بعض الدراسات ذاتها التى قام "كلاين" بعرضها، وبخاصة تلك التى تتعلق بالنمو النفسي الجنسي أثناء المرحلتين الفمية والشرجية، وعقدة أوديب وعقدة الخصاء، وطبيعة العصاب والذهان، وقد توصلا – بوجه عام – إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بنتائج الدراسات وهي على النحو التالي:

1. تقسيم مراحل النمو النفسية الجنسية لدى الأطفال إلى المراحل الفمية والشرجية والقضيبية أمر مشكوك فيه، وقد أجريت دراسة على العلاقة بين خبرات التغذية المبكرة في الطفولة لدى الاطفال الذين تغذوا من الثدى مقابل من تلقوا تغذية صناعية، والعلاقة بينهما وبين عادة مص الأصابع وعمر الفطام، وقد استخرجت بعض النتائج الإيجابية من الباحث المتحيز الذى أجرى الدراسة، ولكن التصميم التجريبي يوجه عليه جوانب نقد أساسية.

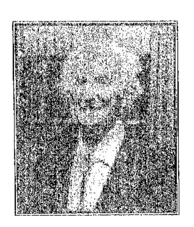
2. أجريت دراسة أخرى على العلاقة بين سمات شخصية الراشد وعمر الفطام المبكر مقابل المتأخر، ولكن يوجه إليه النقد ويمكن أن تفسر نتائجها تفسيرات بديلة على أسس أخرى كالوراثة مثلاً أو غيرها.
3. درست العلاقة بين الشخصية الوسواسية والتدريب المتشدد على "التواليت"، ولم تؤيدها الدراسات التجريبية.

كانت هذه رؤية المدرسة التحليلية، التي أرساها سيجموند فرويد .ولكن هناك من التحليليين من أضاف أو عدّل رؤية المدرسة التحليلية، وقد سمي هؤلاء الجماعة بالفرويديون الجدد.

الفرويديون الجدد:

يرى الموسوي (2007) ان الفرويديون الجدد هي إحدى التسميات التي أطلقت في أدبيات علم النفس على أتباع الطريقة الفرويدية في التحليل النفسي من علماء النفس الذين عاصروه أو الذين جاءوا من بعده على الرغم من اختلاف وجهات النظر التي يحملونها، ومن أهم نظريات الفرويديون الجدد:

نظرية النمو النفس – اجتماعي (إريك إريكسون 1902 – 1994):



إيريكسون

يعد النمو في هذا المجال سلسلة من التحولات يوصف كل تحول بنقطتين متقابلتين تمثل إحداهما خاصية مرغوب فيها إذا تم تنميتها بشكل سليم، وتمثل الأخرى المخاطر التي يتعرض لها الفرد إذا لم يتم تنميتها بشكل سليم، ولا يعنى إريكسون أن الخصائص الموجبة هي التي ينبغي أن تبزغ، وأن أي مظهر خطر يحتمل حدوثه غير مرغوب فيه، وإنما يؤكد على أننا ينبغي أن نسعى لكي تكون السيطرة للجوانب الايجابية .وحين تزيد الخاصية السلبية على الخاصية الإيجابية تظهر صعوبات النمو.

مراحل النمو النفس – اجتماعي:

أولاً: مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (منذ الميلاد حتى السنة الثانية):

إن الاتجاه النفسي الاجتماعي الذي على الوليد أن يتعلمه هو أنه يستطيع أن يثق في العالم .وتنمو هذه الثقة من خلال الاتساق في الخبرة والاستمرارية في إشباع حاجاته البيولوجية الأساسية عن طريق الوالدين، فإذا أشبعت هذه الحاجات وإذا عبر الوالدان نحوه عن عاطفة حقيقية وحب فإن الطفل يعتقد أن عالمه آمن يمكن الوثوق به، أما إذا كانت الرعاية الوالدية قاصرة وغير متسقة أو سلبية فإن الأطفال سوف يتعاملون مع العالم بخوف وشك.

ثانياً: مرحلة الاستقلال مقابل الشك والخجل (2 – 4 سنوات):

وبعد أن يتعلم الأطفال أن يثقوا في الوالدين (أو لا يثقون فيهما)، ينبغي أن يحققوا قدراً من الاستقلال، فإذا ساعدهما الوالدان على الحبو وشجعوهما على أن يعملوا ما يقدرون عليه حسب قدرتهم وبطريقتهم مع إشراف جيد من قبلهما، فإنهم ينمون إحساساً بالاستقلال الذاتي، أما إذا لم يصبر الوالدان، وقاما بكثير من الأعمال نيابة عن طفل الثالثة فإنهما يشككان في قدرته على التعامل مع بيئته، وفضلاً عن ذلك، فإنه ينبغي أن يتجنب الوالدان إخجال الطفل عن السلوك غير المقبول إذ يحتمل أن يسهم هذا في تنمية مشاعر تشككه في نفسه.

ثالثاً: مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب (4 – 5 سنوات):

إن قدرة الطفل على المشاركة في كثير من الأنشطة الجسمية وفي استخدام اللغة يعد مجال خصب للمبادأة والتي تضيف إلى الاستقلال الذاتي خاصية القيام بالفعل والتخطيط والمعالجة، ذلك أن الطفل يكون نشطاً ومتحركاً، وإذا أتيح لطفل الرابعة والخامسة الحرية للاكتشاف والارتياد والتجريب، وإذا أجاب الوالدان والمعلمون عن أسئلة الطفل فإنهم يشجعون اتجاهاته نحو المبادأة، أما إذا قيد الأطفال في هذا العمر وأشعروا بأن أنشطتهم وأسئلتهم لا معنى لها ومضايقة فإنهم سوف يشعرون بالذنب فيما يفعلون على نحو مستقل.

رابعاً: مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6 – 12 سنة):

تعد هذه السن سن المدرسة التي يلتحق بها الطفل في مرحلة من نموه، ويسيطر على سلوكه حب الاستطلاع والاكتشاف، إنه بذلك يتعلم كيف يحصل على التقدير، وكيف يصنع الأشياء بحيث ينمي إحساساً بالجد والاجتهاد .والخطر في هذه المرحلة أن يشعر الطفل بالنقص والدونية إذا لم يشجع على العمل ولم تتم إجابته عن الكثير من الأسئلة المحيرة، وإذا شجع الطفل على صنع الأشياء وإتمام

الأعمال، وأثنى عليه لمحاولاته يشعر بالاجتهاد والإنجاز .وإذا باءت جهود الطفل بالإخفاق أو إذا عوملت على أنها مضايقة ومقلقة، يشعر بالنقص والدونية.

خامساً: الهوية مقابل غموض الهوية (12 – 20 سنة):

هذا السن هو سن الشباب بحيث يتقدمون نحو الاستقلال عن الوالدين وتحقيق النضج الجسمي، ويكشفون في هذه المرحلة عن الشخصية التي سيصيرون عليها، أن الهدف في هذه المرحلة هو تنمية هوية الذات، أي أن الفرد يثق في استمرارية شخصيته واستقرارها وتماثلها، والخطر الذي يتعرض له الشاب في هذه المرحلة هو اضطراب الهوية، وخاصة هويته الجنسية والمهنية، وإذا نجح المراهقون، كما ينعكس ذلك في استجابات الآخرين، في تحقيق تكامل في أدوارهم في المواقف المختلفة بحيث يخبرون الاستمرارية في إدراك الذات، فإن الهوية تنمو .وإذا عجزوا عن تحقيق إحساس بالاستقرار في الجوانب المختلفة من حياتهم ينتج عن ذلك الخلط والارتباك.

سادساً: مرحلة الانتماء مقابل العزلة (20 – 40 سنة):

وتسمى هذه المرحلة بالرشد المبكر، و لكي يخبر الفرد نمواً مشبعاً ومرضياً في هذه المرحلة فإنه يحتاج إلى تكوين علاقة حميمة بشخص آخر، والإخفاق في عمل هذا يؤدى إلى إحساس بالعزلة.

سابعاً: مرحلة الإنتاج مقابل الركود (40 – 60 سنة):

تسمى هذه المرحلة بالرشد المتوسط، أي أن الفرد يهتم بتعليم وإرشاد وتوجيه الجيل القادم وترسيخ أقدامه، وإذا عجز الفرد عن الاندماج في عملية التوجيه يصبح ضحية الانغماس في الذات والركود.

ثامناً: مرحلة التكامل مقابل اليأس (60 فما فوق):

تسمى هذه المرحلة بالرشد المتأخر.و التكامل هو تقبل الفرد لدورة حياته، والنظر والتأمل في حياته السابقة فإذا كانت كما خطط له وأنجزه بنجاح فإنه سيشعر بالتكامل، وإذا اكتشف بأن حياته كانت بلا معنى، وغير منظمة ولم يتم تحقيق أهداف الحياة بنجاح، فسوف يشعر الفرد باليأس .(Wortman & el al,1999)

نظرية إريك فروم:



فروم

إن النقطة الأساسية في نظرية فروم النفسية هي حاجة الإنسان لأن يجد معنى من وحدته وفردية حياته، ولهذا فقد وجه جل اهتمامه إلى علم الاجتماع فكان من المؤسسين لعلم النفس الاجتماعي Social Psychology، ويرى فروم أن الإنسان منذ ولادته عرضة للتفاعل والتأثر بالظروف الاجتماعية، وأن فلسفة الأنثروبولوجيا تمكننا من الفهم الواقعي لعلم النفس المرضي، كما ويرى فروم أن ميول الأفراد لا تتمثل بالغرائز فقط كما كان يراها زميله فرويد، وإنما تتمثل بالميول الحياتية وتتمثل بالحب والقوة والشهرة والمبادئ الإنسانية والدينية.

ولقد قسم فروم الشخصية الإنسانية وفقاً لرؤيته إلى قسمين مستخدماً مصطلحات اقتصادية هما:

1. الشخصية من النوع المنتج Productive Type ويتمثل هذا النوع في الشخصية الناجحة فقط.
2. الشخصية من النوع غير المنتج Non Productive Type وهذا النوع يتمثل في مجموعة من الأشكال والصفات هي:

أ. الشخصية المحسوبية: وهذا النوع من الشخصيات تحاول أن تحصل على الأرباح والأشياء جاهزة من الغير، فهي تعيش مستندة على الأفراد ذوي القوة والكرم والثقافة؛ لذلك فهي تتعرض لحالة من القلق والاضطراب والرعب في حالة تعرض من تتطفل عليه إلى أذى أو تلاشت إمكاناته المادية والمعنوية، ويمكن تفسير الميول السادية Sadism والمازوخية Masocism لهذا النوع من العلاقات.

ب. الشخصية من النوع الاستغلالي: إن هذا النوع من الشخصية يحاول أن يحصل على كل حاجاته بأية وسيلة ممكنة، عن طريق الحيلة أو العنف وهي قريبة إلى الشخصية الميكافيلية (الغاية تبرر الوسيلة) ونجد صفات هذه الشخصية في الانتهازي الذي يتصف بالتقلب والمجاملة والغيرة والحقد.

ج. الشخصية المدخرة (الكنوزة): تتصف هذه الشخصية بالبخل ودائمة الشعور بعدم الاطمئنان من اكتساب شيء جديد؛ ولذلك فهي تحاول الادخار والاكتساب، وإذا ما انفقت أي شيء فان ذلك يسبب لها نوعاً من القلق والاضطراب، كما وتتصف هذه الشخصية بالتدقيق في صغائر الأمور وحب الانتظام وضبط المواعيد مع اتصافها بانعدام الابتكارية وانعدام المرونة.

د. الشخصية السلعية: وهذا النوع من الشخصية يعرض نفسه للبيع لأي شخص يستغله، ويتصف صاحبها بالتلون والتقلب بحسب الظروف التي ترى فيها امكانية النجاح.(Boeree, 2006).

كارل غوستاف يونغ (1875 – 1961):



يونغ

تتلخص هذه النظرية بأن مجموع طاقات الحياة الـ Libido لايعد مكوناً جنسياً بحتاً، وإنما هو مزيج كبير من غرائز الحياة بأكملها، وأن الشعور الذي ذكره فرويد يمتد إلى أعماق وأغوار أكبر فهو ينطلق من اللاشعور الفردي ليلتقي باللاشعور العام للناس وسلالاتهم القديمة جداً، وقد أطلق عليه تسمية (العقل السلالي، إن يونغ ومن خلال خلافه مع فرويد حاول أن يفسر الهدف والغاية من السلوك لا تفسير الأسباب التي تؤدي إليه.

وكان يونغ يرى أن العلاج النفسي لايتيسر إلا بمواجهة المريض لعقله اللاواعي الجمعي؛ إذ أن تلك المواجهة تمكنه من استيضاح مشاكله وتعرفه بموقعه بين الأجيال وهذا هو الهدف الرئيسي من العلاج النفسي اليونغي.

بعد الشهرة التي حققها يونغ من خلال أبحاثه في هذا المجال تمكن من أن يجمع له انصاراً كان الغالبية العظمى منهم من أصحاب الحركة الوجودية التي أسست فيما بعد علم النفس الوجودي، بالإضافة إلى جمع من علماء النفس الكاثوليك الذين راقتهم مقولته الشهيرة (يجب أن يوجه المرء توجيهاً دينياً من أجل سلامته النفسية).

إن تأكيد يونغ على مسألة مشاكل الفرد الآتية وعلى تكامل شخصيته أثر بشكل كبير في فكر ونظريات الفرويديين الجدد، وبشكل خاص رانك وفروم وهورني، وبالتالي في مجال العلاج النفسي بشكل عام، كما كان له تأثيراً في حركة الإمكانيات الإنسانية.

وتعطي سيكولوجية يونغ دوراً هاماً للوراثة؛ حيث يؤكد أنه توجد بالإضافة إلى وراثة الدوافع البيولوجية هناك وراثة لخبرات الأجداد؛ ومعنى ذلك إمكانية وجود نفس النظام من خبرات الأجداد تُورث في شكل أنماط أولية، والنمط الأول هو ذاكرة العنصر الذي أصبح جزء من إرث الإنسانية.

إن نظرة يونغ إلى الشخصية نظرة إلى المستقبل؛ بمعنى أنها تنظر إلى الأمام متطلعة إلى مستقبل نمو الشخصية وإلى تطوره، كما أنها نظرة إلى الخلف بأنها تأخذ الماضي في اعتبارها، وفي لغة يونغ (إن الإنسان تحركه الأهداف بقدر ما تحركه الأسباب).

ويونغ ينظر إلى شخصية الإنسان باعتبارها نتاجاً ووعاءً يحتوي على تاريخ أسلافه، فالإنسان الحديث قد يشكّل في شكله الراهن بفعل الخبرات المتراكمة للأجيال الماضية، والتي تمتد إلى آماد ساحقة حيث الأصول المجهولة للإنسان.

هذا وحدد كارل يونغ ثلاث مستويات للنفس:

1. اللاوعي.
2. اللاوعي الفردي.
3. اللاوعي الجمعي، وغالباً ما تشبه صورة النفس عند يونغ بسلسلة من الجزر في البحر، فالقسم الظاهر من الجزر هو العقل الشعوري الفردي، ويليه تحت الماء اللاوعي الفردي، وتتحد مجموعة من الأفراد (الجزر) على مستوى أعمق مؤلفة اللاشعور العرقي (المجموعات: الآرية – السامية – المنغولية ...إلخ) في حين يقبع في قاع البحر الذي تقوم عليه هذه الجزر اللاوعي الجمعي الذي يحتوي على تراث الإنسانية ككل.

وعلى هذا فاللاشعور الفردي هو اللاوعي الفردي الخاص بكل منا، وهذا هو المخزن الشخصي للذكريات والتجارب والأفكار التي مرت علينا في تواريخنا الخاصة أكثر أنواع اللاشعور سطحية، ويحتوي على الخبرات الشخصية التي كبتها المجتمع أو لم يكن واعياً لها تمام الوعي.

أما اللاوعي الجمعي فهو أعمق وأقدم، ويحمل إرث الأجيال، مطبوعاً على أكثر أجزاء الجهاز العصبي بدائية، ورغم الرفض العلمي لفكرة توريث الصفات المكتسبة، فإن يونغ لا يرى توريث استعدادات التفكير أشد عرضة للانتقاد من توريث الاستعدادات السلوكية في اللاوعي الجمعي، الذي هو نتاج خبرة بشرية راكمتها الحياة الإنسانية خلال آلاف السنين، وتتمظهر هذه الخبرة في المعتقدات والأساطير والفنون والتقاليد والعادات.وللتوكيد على وجود هذا اللاشعور قام (يونغ) بدراسات ميدانية كانت في موضوعها ومنهجها أقرب إلى الإثنولوجيا والإنثروبولوجيا منها إلى علم النفس، حيث سافر إلى أفريقيا وأمريكا ودرس قبائل وشعوباً بدائية، واستجمع أساطيرها ورموزها الثقافية، وقارن بينها ليخلص في النهاية إلى وجود تشابه كبير بين ثقافات الإنسان على الرغم من التباعد الجغرافي والاختلاف البيئي، ليؤكد أن ثمة مكوناً مشتركاً تصدر عنه هذه التمثلات الثقافية المتشابهة، وهو اللاوعي الجمعي.ويعطي (يونغ) ثلاثة أسباب لقوله بفكرة اللاشعور الجمعي وهي:

1. التشابه الغريب في موضوعات الأساطير في الحضارات المختلفة.
2. إن أي رمز خاص يتكرر في التحليل باستمرار، ولكنه يفرغ تدريجياً من أي علاقة ترابطية مع خبرات المريض، ويقترب بصورة متزايدة من الرموز البدائية والعمومية التي نجدها في الأساطير.
3. محتوى هذيانات النفس (ولا سيما الفصامي) التي تفيض بأفكار مماثلة لتلك التي نجدها في الميثولوجيا (كفكرة الموت والولادة من جديد).

وقد تصعب علينا فكرة اللاشعور الجمعي قليلاً، لكن مثلاً بسيطاً قد يقربها، فاذا تساءلنا مثلا ما الذي يجعل الطفل الصغير يخاف من بعض الكائنات بالرغم من أنه لم تسبق له رؤيتها أو التعامل معها أبداً، مثل خوفه مثلاً عند رؤية ثعبان أو صقر؟ يفسر يونغ هذا الخوف على أنه آتٍ من مخزن اللاوعي الجمعي الذي يحتوي على كل تجارب البشر، الخوف الذي نسميه غريزي في تلك الحالة ناتج عن تجارب أجدادنا الذين لم نرهم، أجداد ملايين السنوات التي سبقت وجودنا في هذه الحياة، فنحن نحمل تلك الصور معنا في اللاوعي الجمعي مثلما تحمل أجسادنا صفات وراثية من جدود بعيدين عنا بسنوات عديدة.

يحتوي اللاوعي الجمعي على ما اسماه يونغ بـ "البُنى الأولية " archetypes" وهذه البُنى الأولية ليست أشياءً مادية ولا هي أفكاراً مغروسة في الإنسان قبل ولادته، ولكنها أشكال نمطية من السلوك التي ما أن تُصبح واعية حتى تَعرض نفسها طبيعياً كأفكار وصور، كأي شيء آخر يصبح أحد محتويات الوعي، ويصف (يونغ) آثار البُنى الأولية فيقول «إن البُنى الأولية، على قدر ما نستطيع أن نلاحظها ونعيشها لحد الآن، لا تُظهر نفسها إلا من خلال قدرتها على تنظيم صور وأفكار، وهذه هي دائماً عملية لاواعية لا يمكن تحسسها إلا بعد حدوثها، إذاً فالبُنى الأولية غير قابلة لأن يتم تمثيلها irrepresentable ولا يمكننا ان نتلمس وجودها بشكل مباشر؛ لأنها تقع في أقصى نهاية «الطيف النفسي» ؛ ولأن العمليات التي تُظهر من خلالها تأثيراتها هي عمليات لاواعية، أي اننا يمكننا أن نكشف عن وجود البُنى الأولية بشكل غير مباشر فقط، وذلك من خلال تأثيراتها التي هي ما ينتج عنها من أفكار وصور عقلية.

ويرى (يونغ) كذلك أن الفن ليس تعبيراً فردياً، بل هو تعبير جمعي، وبالتحديد هو تعبير عن المخزون اللاشعوري للذات الجماعية، حيث يرى أن الفنان في إبداعه لا يعبر عن ذاته بل عن اللاوعي الجمعي، أي أن دلالة النتاج الفني ينبغي أن تلتمس في رغبات الجماعة ولاشعورها، لا في رغبات الذات الفردية كما فعل سيجموند فرويد، ويضيف أن العمل الفني يشبه الحلم، ومن ثم فرغم ما قد يبدو في

هذا العمل من وضوح وبساطة فهو تماماً كالحلم، حتى عندما يكون واضحاً فإن لغته إشارية رمزية، ولذا يجب الاحتراس من كل محاولة لتبسيط العمل الفني وانجاز فهم تعليلي له.

كما يوجد عدة مؤلفات تتسلح بالمنهج الإنثروبولوجي لدراسة الأساطير في الشعر الجاهلي على ضوء نظرية اللاوعي الجمعي لدى كارل يونغ. (Boeree,2006).

الأنماط عند يونغ:

يعتبر التصنيف الثنائي للشخصية كما ظهر عند يونغ (Jung، 1922) من أوسع أشكال التصنيف الحديثة انتشاراً أو تاثيراً لدى العاملين في هذا الحقل أو المتتبعين له، حيث يرى يونغ أن هناك نمطين رئيسيين للشخصية: أحدهما المنطلق أو المنبسط (Extrovert)، والثاني المنطوي أو المنكمش (Interovert)، ويكون الاتجاه الرئيسي للأول نحو العالم الخارجي، بينما يكون التمركز الرئيسي للثاني حول ذات الشخص وداخله، يتميز المنطلق بحب الاختلاط، والمرح، وكثرة الحديث، وسهولة التعبير، وحب الظهور، بينما يتميز الثاني بالحساسية والعوز، والتأمل الذاتي، والانكماش، والميل إلى العزلة، وقلة الحديث، إن الاختلافات الأساسية بين النمطين كما ذكرها (يونغ) تشير إلى عدد من الجوانب.

فالمنطلق يعمل بتأثير وقائع موضوعية، بينما يتأثر المنطوي بعناصر أميل إلى أن تكون ذاتية تأملية، وسلوك الأول يوجهه الشعور بالضرورة والحاجة، بينما يسير سلوك الثاني على قواعد ومبادئ عامة.

ويكون الأول أقوى على التكيف بيسر، بينما يكون الثاني مقصراً من هذه الناحية، والعصاب الغالب في الأول هو الهستيريا، أما الغالب على الثاني القلق والوسواس المتسلط، على أن الحكم العام بالنسبة للنمطين يدعو الى القول عن المنطلق انه رجل عمل وإجراء، بينما يقال عن الثاني أنه رجل تأمل ومناقشة.

لا يقف يونغ عند هذا الحدّ من التصنيف الثنائي، بل يفصّل الحديث في تعبير الإنسان ويجعله في أشكال: فهناك المنطلق العقلاني، وهناك المنطلق اللاعقلاني، وكذلك هناك المنطوي العقلاني والمنطوي اللاعقلاني فإذا عرفنا اننا نميز عند العقلاني بين من تغلب عليه صفات التفكير ومن تغلب عليه صفات المشاعر الإنفعالية، فإننا نميز عندئذ بين منطلق عقلاني مفكر ومنطلق عقلاني مأخوذ بمشاعره الانفعالية، مثل هذا التمييز موجود كذلك فيما يتصل بالمنطوي.

ولكل من هذه الأشكال صفاته، وكذلك للشكل اللاعقلاني، يضاف إلى ذلك أن اللاعقلاني على أشكال في النمطين، ولكل صفاته، وفيما يلي بيان تفصيلي بهذه الاشكال:

1. **المنطلق:** متجه عام نحو العالم الخارجي.
   أ. **المنطلق اللاعقلاني:**
   - **التفكير:** مهتم بالواقع والتصنيف المنطقي، والحقيقة العملية.
   - **الشعور الانفعالي:** نزوع نحو التناسق مع العالم، صلات حارة مع الآخرين.

   ب. **العقلاني:**
   - **الإحساس:** متجه نحو المصادر الاجتماعية والمادية للذة والألم، ونحو طلبات الاخرين.
   - **الحدس:** يستجيب للتغير، يحكم على الآخرين بسرعة، مغامر، مقامر.
2. **المنطوي:** متجه عامة نحو الذات والأمور الخاصة.

   أ. **المنطوي العقلاني:**

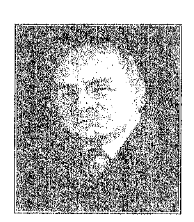
   - **التفكير:** نظري، تأملي يدور حول الأفكار، غير عملي.

- **الشعور الإنفعالي:** نزوع نحو التناسق الداخلي، مشغول بأحلامه الخاصة ومشاعره.

ب. المنطوي اللاعقلاني:

- **الإحساس:** متجه نحو إكفاء الخبرة الحسية.
- **الحدس:** متجه نحو التأمل الذاتي،(سويعاتي) ومأخوذ بالطقوس.

الفرد ادلر (1870 – 1937)



أدلر

يعد أدلر الزميل الثالث لفرويد؛ إذ أن طريقته في التحليل النفسي لاتختلف من حيث الأسلوب مع فرويد، إلا أنها أكثر إيجازاً من طريقة فرويد، فقد بنيت على أسس نظرية تختلف جذرياً عن نظرياته، فالحالات التى أولاها فرويد أهمية من الناحية الجنسية عدها أدلر من حالات شعور الفرد بالنقص، ويرى أن بالإمكان تحليل الفرد وفهمه عن طريق أهدافه وحاجاته الحياتية الحاضرة، ولم يول أهمية لماضيه الطفولي كما كان يفعل فرويد فهو ينمو وفقاً لطبيعة النظام الاجتماعي الذي يحيط به، وليس بفعل القوى البيولوجية التي يمتلكها، وقد استخدم طريقة تحليل الأحلام كأسلوب للاستقصاء النفسي، وكان يجلس المريض بمواجهته خلافاً لما كان يفعله فرويد الذي كان يأمر المريض

بالاستلقاءعلى الأريكة، ويعمد أدلر إلى مقاطعة المريض أثناء عملية العلاج خلافاً لما كان يقوم به فرويد الذي يترك الحالة في عملية من الاسترسال السلس للحديث دون مقاطعة كنوع من التداعي الحر للأفكار، وأولى أهمية واضحة للصلة بين الحالة (المريض) ومعالجه؛ إذ كان يرى أن بإمكان هذا المعالج إقامة جسر وعلاقات أخرى بينه والحالة.

أما الاهتمام والحب بين الناس فكان يرى في نقصهما سبباً في فشل الفرد في حياته، وإن اكتمالهما يسهم في نجاحه؛ ولذا فقد أولى أهمية لعملية التحليل الاجتماعي عند الحالات التي كان يقوم بعلاجها. (Boeree, 2006).

افترض أدلر أن سلوك الإنسان تحركه أساساً الحوافز الاجتماعية، وأن الإنسان كائن اجتماعي في الأساس، وقلّل (أدلر) من أهمية الجنس في تكوين شخصية الإنسان، وعدّ الاهتمام الاجتماعي فطرياً فيه، وإن الأنماط النوعية للعلاقات بالآخرين، وسُبُل التفاعل الاجتماعي التي تظهر في ممارساته اليومية تكوّنها وتحددها طبيعة المجتمع الذي ينشأ ويتربى فيه الشخص، ومن ثم، فإن (لأدلر) وجهة نظر بيولوجية، لا تختلف عن وجهتي نظر فرويد ويونج؛ فالثلاثة يرون، أن للإنسان طبيعة فطرية تشكل شخصيته.

وأضاف (أدلر) فكرة الذات الخلاقة، التي رأى أنها صاحبة السيادة في بناء الشخصية، وعدّها شيئاً يحتل مكاناً متوسطاً بين مثيرات المرء واستجاباته، وأن الإنسان يصنع شخصيته، فهو يبنيها من المادة الخام، وأكد أدلر على تفرد الشخصية، فرأى أن لكل شخص صياغة فريدة، من الدوافع والسمات والاهتمامات والقيم، فكل فعل يصدر عن الشخص يحمل طابع أسلوبه الخاص والمتميز في الحياة، كما جعل (أدلر) الشعور مركز الشخصية، وأن الإنسان كائن شعوري يعرف أسباب تصرفاته والأهداف التي يحاول بلوغها ويشعر بنقائصه.

كما يقلل آدلر من أهمية الجنس، ويركز في المقابل على مشاعر العجز والنقص وما يرتبط بها من عدوان لتحقيق التميز والكمال، وفي حين يربط فرويد المركبات الأوديبية بالجنس، يربط ادلر المركبات الأوديبية بالعدوان.

وكان أدلر أقل تشاؤماً في نظرته للفرد، فالأنا أكثر فعالية لدى (أدلر) مما هي علية في نظرية فرويد، إذ تعمل لتحقيق التكيف من خلال طبيعتها الغائية وأهدافها الاجتماعية، وفي حين يقبل فرويد حب الذات (النرجسية) كطاقة طبيعية لحماية الذات يراها (أدلر) إنكفاء على الذات واستبعاد للاهتمامات الاجتماعية، وهي صورة مرضية تنتج عن مشاعر النقص لسعي من الشخص من خلالها الى استبعاد الاهتمامات الاجتماعية.

كما لا يتفق (أدلر) مع فرويد على تقسيم الشخصية إلى بناءات متصارعة، فهي وحدة كلية تتم وحدتها من خلال النزعة التطورية لتحقيق النمو.

ويرى كذلك بأن الكفاح الموجه لتحقيق التميز والكمال وما يرتبط به من عدوان هو الدافع الأساسي لتحقيق أهداف مرسومة وليس خفض الصراع بين الحاجات المتصارعة.

ويختلف أدلر مع فرويد في تفسيره لعمل الحلم، ففي حين يراها فرويد وسيلة لإشباع الرغبات المكبوتة، يربط (أدلر) عمل الحلم بسعي الفرد الهادف للتكيف، فهي وسيلة لحل مشكلات الفرد التي لم يستطع حلها في الواقع، وذلك من خلال خلقه لحالة انفعالية تدفع وتوجه الفرد لتحقيق أهدافه عند صحوه،إذاً فالحلم عند فرويد مشبع في حد ذاته، في حين يعتبره أدلر وسيلة، كما يمكن النظر إلى الحلم على أنه ارتباط بالماضي عند فرويد، في حين يرتبط بالمستقبل عند ادلر.

المسلمات الأساسية لنظرية أدلر:

1. مشاعر النقص و العجز والكفاح من أجل التميز والكمال كبديل لنظرية الجنس: يمثل مركب النقص في الإنسان و الذي يرتبط بالعجز الطبيعي في بداية الحياة وما يدعمه من عوامل أخرى كالمرض و الاصابات، ثم العجز عن مواجهة الموت الأساس لدافع الكفاح من أجل التغلب على مشاعر النقص والعجز، ثم من أجل التميز والكمال، وهذا الدافع يعتبر سوياً من وجهة نظر أدلر: إذا بقي الفرد محافظاً على أهدافه الاجتماعية، إلا أنه قد يصبح مرضياً إذا فقد الفرد أهدافه الاجتماعية.
2. **العدوان:** بالرغم من أن أدلر هو المبتكر لفكرة العدوان التي قال بها فرويد فقد قام بتعديل وتطوير الفكرة من خلال أعماله المتتالية، ويمكن إيجاز ذلك في: العدوان، إحساس بالكره نحو مشاعر العجز وعدم القدرة على تحقيق الإشباع، ويمكن للعدوان أن يتحول إلى طرق عديدة عندما لا يستطيع الفرد توجيهه للموضوع الأساسي، ومنها تحول الدافع العدواني إلى العكس كالغيرية، تحويل طاقة العدوان إلى دافع بديل آخر، تحويل العدوان إلى هدف آخر، تحويل العدوان إلى الذات.

ربط أدلر فكرة العدوان من أجل التغلب على مشاعر العجز والنقص بالذكورة لما يرتبط بها بيولوجياً وثقافياً من مشاعر التميز والقوة، إلا أنه قلل ممن أهمية ذلك فيما بعد.

كما ربط العدوان بالكفاح بالبحث عن التميز واخيرا ربط العدوان بالكفاح من اجل تحقيق الذات والكمال.

3. **الحاجة للحب:** بالرغم من أن العدوان دافع طبيعي من وجهة نظر أدلر لتحقيق ذاته، فإن وجوده لا ينفي حاجة الإنسان للحب والعاطفة، ولذا فهو يكافح من أجل تحقيق ذلك.

4. **الغائية:** يعتبر أدلر أقل تشاؤماً من فرويد في نظرته لفاعلية الانسان في مواجهة الحتميات البيولوجية، حيث يرى أن الفرد يسعى بفاعلية لتحقيق غايات و أهداف يسعى من خلالها لتحقيق التميز والكمال والتغلب على مشاعر العجز، لقد تبنى فكرة (فاهينغر) عن الغايات المثالية معتبراً الغاية (الهدف النهائي بأنه ذاتياً وأن له معناه الشخصي لتحقيق وجوداً ايجابياً للفرد (فكرة إنسانية كان لها أثرها على علماء النفس الإنساني)، إذاً فالفرد موجه بهدف يكون لا شعورياً)، هذا الهدف يمثل الطاقة الإبداعية الغامضة للحياة، ولقد استخدم أيضاً مصطلح للإشارة إلى الغائية الذاتية الموجهة للفرد معتبراً أن هذه الغائية هي الأساس الموحد للشخصية، نظراً لوجود خطط لا شعورية للسيطرة على مشاعر العجز يمكن أن تكون بعض الأهداف الموجهة لنشاط الفرد خيالية لتتفق مع تلك الخطط. (الغامدي، 2006).
5. **الاهتمام الاجتماعي:** يسعى الجميع للكفاح من أجل التغلب على مشاعر العجز، ولا فرق بين الأسوياء والعصابيين في ذلك، كما يمثل العدوان دافع طبيعي مرتبط بهذا الكفاح، إلا أن الفرق بين المجموعتين هو وجود أهداف اجتماعية للأشخاص الأسوياء مما يعني توجيه العدوان وتهذيبه ليكون اجتماعياً، وليأخذ شكلاً اجتماعياً مقبولاً، كما تنعدم النرجسية المرضية لدى الأسوياء، في حين تنعدم الأهداف الاجتماعية، ويمارس العدوان والنرجسية بشكل صريح عند العصابيين.
6. **نمط الحياة:** استخدم أدلر مصطلح علم النفس الفردي ليؤكد الطبيعة الذاتية لكفاح الفرد من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى من خلالها للسعي للتميز في الكمال (هذه الفكرة تؤكد التوجه الإنساني لأدلر).
7. **أنماط الشخصية:** قسم أدلر أنماط الشخصية في بداية حياته كمنظر إلى: تفاؤلية، عدوانية، إنطوائية، و منبسطة، ثم طورها عام 1935 مضيفاً إليها درجة فاعلية الشخص، ودرجة اهتماماته الاجتماعية، ومن ثم خرج بالتقسيم التالي:

- النوع المتمسك بالقواعد: لديه درجة عالية من الإصرار والسيطرة على الحياة، ولكنه على درجة عالية من العدوانية، كما يعاني من ضعف شديد في الاهتمامات الاجتماعية
- النوع النفعي (النوع المتعلم للأخذ): يتوقع إشباع حاجاته، لديه اهتمامات اجتماعية ولكنها ضعيفة.
- النوع الانسحابي: يتسم الفرد بالانسحابية وضعف النشاط وعدم القدرة على تحقيق أهدافه، ولذا فإن اهتماماتهم الاجتماعية ضعيفة بالمقارنة بكل المجموعات الاخرى.
- الاجتماعية: نمط سوي نشط، للشخص أهدافه التي يسعى لتحقيقها في حدود مصالح المجتمع، ذلك أن لهم أهداف اجتماعية واضحة.
- لاحظ العلاقة بين فكرة ادلر وأثرها على فكر الفرويديين الجدد من علماء النفس التحليلي الاجتماعي، وتحديدا فكر كل من هورني وفروم.

العوامل المؤثرة في نمو الشخصية:

1. العوامل البيولوجية، ولعل من أهمها حتمية الشعور بالضعف في بداية الحياة، وأيضاً غريزة العدوان.
2. خبرات الطفولة المؤلمة والمؤكدة لعجز الفرد.
3. الأحداث الحياتية.
4. وضع الطفل في الأسرة (ترتيب الطفل في الأسرة والطفل الوحيد).

نقد نظرية ادلر:

أثرت أفكار ادلر نسبياً على أفكار بعض علماء التحليل النفسي وعلماء النفس الانساني، بالرغم من أنه لا يعد من رواد سيكولوجية الأنا إلا ان نظرته إلى الذات كوحدة واحدة واعتقاده بفاعلية الإنسان لتحقيق أهدافه، وهي عناصر

إيجابية في نظريته ساهمت إلى درجة ما في توجيه الاهتمام من دراسة الهو إلى دراسة الأنا.

يؤخذ على أدلر تركيزه الشديد على مشاعر العجز والعدوان والنظر إليها كأساس للنمو الانساني.





هورني

لم تؤمن هورني بأن الاضطرابات النفسية في سن الرشد سببها الأذى والإهمال الذي يتلقاه الفرد في الطفولة، ولكن لا مبالاة الوالدين هي المسبب الرئيسي لتلك الاضطرابات، حيث قالت هورني بأن الطفل قد يشعر بنقص الدفء والعاطفة إذا تسلى الوالدان بطريقة تفكير الطفل، وإذا أهملا تحقيق رغباته.

انعطفت كارين هورني انعطافاً كبيراً بالنظرية الفرويدية، وخاصة في مجال القلق، فهي ترى أنه ناجم عن شعور بالعجز تجاه دنيا مشحونة بالعداء، وشعور بفقدان الضمان مما يولد أنواعاً من العصاب كعصاب القلق نحو القوة ونحو الحب ونحو العطف ونحو الرضوخ والانسحاب، فالطفل اذا ما اضطربت علاقته بوالديه فإنه ينمو وهو يشعر أن العالم الذي يعش فيه أساس لتهديد وجوده

بالخطر والإيذاء، وهذا ما يجعله في عداد المرضى النفسيين، وقد يلجأ إلى ممارسة عدد من الحيل الدفاعية (الميكانزمات) من أجل التخفيف من وطأة هذا القلق، وبهذا تصبح هذه المكانزمات حاجات نفسية مرضية تترك في نفسه صورة مثالية عن نفسه، هذا هو الجانب النظري لأبحاث هورني، أما الجانب النفسي العلاجي فقد دأبت فيه على مساعدة الحالة التي تعالجها من أجل محاربة هذا الشعور غير الواقعي، الذي يرى فيه المريض نفسه، وتعينه في أن يستبدل حاجاته النفسية المرضية بدوافع أخرى سليمة وواقعية ليرى نفسه على حالتها الواقعية، فهورني ترى أن الشفاء الحقيقي للمريض يتمثل في قوى تكمن في العقل والبدن معاً، وأن دور المعالج هنا مساعدة الحالة على إزالة ما هو ضار فيها، وإسناد القوى الشافية عن طريق وعي عميق وواسع للنفس، وهذا الوعي من شأنه إضعاف القوى المعوقة والمعترضة والتي تعد قوى" هدامة في جهاز كبرياءه لتنمو في نفسه قوى" حقيقية بناءة بدلا" منها.

الخلفية العلمية: العلاقة بين فكر هورني وفكر فرويد:

تأثرت هورني بفكر فرويد إلى درجة كبيرة، إلا أنها لا تتفق معه في تركيزه على أهمية الجنس، وترى أن هناك عدد من الحاجات الأساسية أهمها الحب الوالدي، والذي يعتبر البديل الصحيح من وجهة نظرها لفكرة الجنس الفرويدية، لم تبدي هورني اهتماماً ببناءات الشخصية التي قال بها فرويد، وتتعامل مع الشخصية كوحدة واحدة.

كما تقلل من أهمية الحتمية البايولوجية ككل، وترى أن للإنسان الدافعية للنمو مدى الحياة.

وتتفق كذلك مع فرويد في أهمية خبرات الطفولة المكبوتة (فهي تتفق حول أهمية اللاشعور)، إلا أنها لا تربطها بالرغبات الجنسية بل بفقدان الحب والاعتراف.

وتتفق مع فرويد كذلك حول أهمية الخبرات اللاشعورية، إلا أنها ترفض تعميمها.

المسلمات الأساسية لنظرية هورني:

بديلاً عن الجنس هناك مجموعة من الحاجات الأساسية للإنسان أهمها الحاجة للحب والقبول والاعتراف، ثم الحاجة لتحقيق الذات.

ترى هورني أهمية العلاقات الأسرية وتعتبرها الأساس في إشباع أو إحباط الحاجات الأساسية، وتمثل خبرات الطفولة سواء كانت إيجابية أو سلبية الأساس لبناء الشخصية في المستقبل.

القلق الأساسي:

كما هو الحال عند فرويد و أدلر و فروم وغيرهم، ترى هورني أهمية القلق الأساسي، والذي تقصد به القلق الأولي الطبيعي (تفريقاً له عن أنماط القلق الأخرى الموضوعية أو العصابية الناتجة عن القلق الأساسي نفسه) الذي ينتج عن اكتشاف الفرد لعجزه عن مواجهة الكبار (الوالدين) الذين يجد نفسه مضطراً للاعتماد عليهم.

كما ترى أن السبب الأساسي والذي اعتبرته شراً لهذا القلق يتمثل في إهمال ورفض الوالدين للطفل، حيث تولد هذه المشاعر الكراهية الأولية للآخرين لمن يمثلون سبباً للقلق (عادة الوالدين)، إلا أنه يضطر لكبتها نتيجة للعلاقة الاعتمادية من طرفه، فضلاً عن تناقض مشاعر الكراهية مع مشاعر الحب نحوهم .

يستثير القلق الأساسي كفاح الفرد للتغلب على مشاعر عدم الأمن والعجز والرفض عن طريق تحقيق الذات.

هذا ويأخذ كفاح الفرد لتحقيق الأمن وتحقيق الذات نمطين تبعاً لحدة القلق الذي يكون نتيجة للتفاعل بين مدى سوء الواقع الخارجي وشخصية الفرد .وتشمل:

1. نمط الكفاح السوي: حيث تبقى حاجات الفرد الأساسية في حدود السواء، ويكافح من أجل تحقيقها مع الاحتفاظ بأهدافه الاجتماعية.
2. نمط الكفاح غير السوي: حيث تتحول الحاجات إلى حاجات عصابية ملحة وتشمل:
   - الحاجة العصابية للحب والعاطفة والقبول.
   - الحاجة العصابية لشريك يعتمد عليه.
   - الحاجة العصابية لتحديد حياة الفرد في حدود ضيقة.
   - الحاجة العصابية للقوة والسيطرة.
   - الحاجة للاستفادة من الآخرين.
   - الحاجة العصابية إلى الاعتراف.
   - الحاجة العصابية للإعجاب.
   - الحاجة العصابية للإنجاز.
   - الحاجة العصابية للكفاية.
   - الحاجة العصابية للكمال.
3. ويسلك أساليب سلوكية غير صحية أو عصابية كالخضوع والانسحاب والعدوان.

يرتبط فشل أو نجاح الفرد في كفاحه بإدراكه لذاته .وتحدد هورني أربعة جوانب للذات كما يدركها الفرد هي:

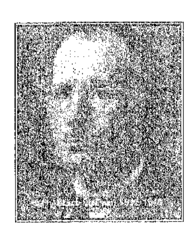
1. الذات المثالية.
2. الذات الحقيقية.
3. الذات الواقعية.

4. الذات المحتقرة.

نقد نظرية هورني:

أصبحت أفكار هورني أقل تأثيراً مما كانت عليه لعدم توفر الدراسات العلمية الداعمة لها، ويؤخذ عليها تركيزها على مجموعة من الحاجات المرتبطة بشكل أو بآخر بحاجة الفرد للحب والاعتراف.

نظرية سوليفان:



سوليفان

يعطي سوليفان أهمية كبيرة للنمو المعرفي، ويبدو أنه تأثر بأفكار علماء النفس المعرفي من أمثال بياجيه، ويرى أنه من المتغيرات المهمة في تحديد طبيعة العلاقات المتبادلة، ومن ثم في بناء الشخصية، ويحدد ثلاث مستويات للنمو يمكن تلخيصها في:

الخبرة المبكرة: ويعتمد نمو الخبرة في هذه المرحلة أو هذا الطور على الإحساسات التسلسلية، ويتسم الفرد فيها بالتمركز حول الذات، وعدم القدرة على إدراك ذاته ككيان منفصل عما حوله، كما تتسم إحساساته بالانفصال (الانعزال) عن بعضها، وأيضاً يتسم الفرد بعدم فهم العلاقات السببية.

الخبرة التراكمية: ويعتمد نمو الخبرة المعرفية في هذا الطور على الإحساسات المتعاقبة، ونعني بها أن الفرد يدرك تعاقب الأحداث وتتابعها، لكنه لا يدرك العلاقة السببية بين الأحداث والمسببة لهذا التعاقب، ويدرك الفرد قدرته وإرادته، ويقل تمركزه حول ذاته، كما يؤمن بالسببية السحرية، فالإرادة هي السبب (الأشياء تحدث لاننا نريدها أن تحدث).

الخبرة المنظمة: وتعتمد خبرة الفرد المعرفية على إدراك الفرد للعلاقات السببية بين الأحداث، وينتهي تمركز الفرد حول ذاته، كما تستخدم اللغة للتنبؤ بالأسباب (لاحظ الفروق بين هذه الفكرة عن اللغة ورأي كل من بياجيه، ثم رأي فيجوتسكي)، ويستطيع كذلك إدراك العلاقات والاستمرارية بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتنعكس هذه الخبرات المنظمة على طبيعة علاقاته المتبادلة.

عملية التشخيص والتجسيدات:

يبدأ إدراك الفرد لذاته خلال الطفولة ومن خلال عمليات الرعاية الفسيولوجية و البدنية والتربية والتدريبه والتي تقوم بها الأم لطفلها، فمن خلال تعاملها وتدريبها له يبدأ الفرد بتكوين مفاهيم تجسيدية لذاته، وذلك من خلال رؤيته للأم على أنها أم جيدة أو غير جيدة في الشهور الاولى، إذ لا فرق بين ذاته وذات الأم في هذه المرحلة، ثم من خلال رؤية وتقييم الأم لنتائج أفعاله، وتشمل هذه التجسيدات ما يلي:

الذات الجيدة: ويستخدم سوليفان مصطلح Good me لذلك (لا بد من ادراك الفرق هنا بين I و Me، وقد استخدم مصطلح Me للتعبير عن الذات كموضوع؛ وتشمل السمات المقبولة من وجهة نظر الأم وبالتالي من وجهة نظر الطفل.

الذات السيئة: ويستخدم سوليفان مصطلح Bad me للإشارة إلى هذا الجزء من الذات وتشمل السمات غير المقبولة.

الذات المعزولة (المنكرة): ويستخدم سوليفان مصطلح Not me للإشارة لتلك السمات المرفوضة بشدة، والتي يتم عزلها وكأنها ليست جزء من ذات الفرد، هذا العزل المعرفي يعيق ارتباطها بالخبرات أو المدركات الأخرى عن الذات.

يستمر التأثير المتبادل بين الفرد والآخرين مدى الحياة، مما يعني تأكيد بعض التجسيدات أو تغيرها، وقد استخدم مصلح Me – You للإشارة للعلاقة بين ذات الفرد Me والآخرين You. (الغامدي، 2006).

القلق:

القلق أساسي في نظرية سوليفان، وينتج من الشعور بانعدام مشاعر الأمن في العلاقات الشخصية المتبادلة، يبدأ القلق مع بداية الحياة، وينتج من العلاقات الشخصية المتبادلة مع الأم في تفاعل مع القدرات المعرفية.

في البداية لا تسمح قدرات الفرد المعرفية للرضيع بالتفريق بين ذاته وذات الأم، ولذا فان قلقها أثناء الرعاية والرضاعة يعتبر قلقه، وقد عبر عن ذلك في أربعة أنماط من الأمهات مستخدماً كلمة الحلمة (Nipple) لتمثيل الأم كمصدر للإشباع في هذه المرحلة وتشمل:

- الأم (الحلمة وفق مصطلح سوليفان) الجيدة المشبعة.
- الأم الجيدة غير المشبعة.
- الأم غير الجيدة المشبعة.
- الأم الشريرة.

يستخدم الفرد نظام أمني مشابه لفكرة فرويد عن ميكانزمات الدفاع، بل يمكن (اعتبارها التعديل المعرفي للفكرة).ويعتبر العزل والانتباه الانتقائي من أهم العلميات المستخدمة لتحقيق الأمن وخفض القلق.

استخدم سوليفان مصلح الديناميكات ليشير إلى عملية تحول الطاقة إلى سلوك سواء كان ظاهراً أو خفياً شعورياً أو لا شعوري والذي يؤدي إلى إشباع الحاجة.

نظام ديناميكي ينتج من العلاقات المتبادلة وخاصة في مرحلة الطفولة، والديناميكية النفسية كما يراها تعبر عن نمط معتاد في العلاقة مع الآخرين، ويشمل النظام النفسي تلك التجسيدات (التشخيصات) المكونة عن الذات والتي تشمل الذات الجيدة، الذات السيئة، الذات المرفوضة.

ومن خلال العزل يتم التكيف مع الآخرين، هذا العزل يتم من جانب بين الذات الجيدة والذات السيئة، كما يتم عزل الذات المرفوضة عنهما من جانب آخر، كما يتم في حالة الاضطراب العزل بين الأفكار وبين الانفعالات، وأيضاً بينهما، وهذا ما يحدث لدى الفصاميين.

وتتمثل وظيفة النظام النفسي في خفض القلق الناتج عن العلاقة مع الأم في البداية، ثم مع الآخرين فيما بعد، ولأن المعايير الاجتماعية تصبح جزء من النظام النفسي فإن الإنسان يميل إلى تجنب الخبرات والرغبات غير المقبولة المؤدية للقلق مستخدماً استراتيجيات النظام الأمني، ومن أهمها العزل والانتباه الانتقائي.

تبقى العلاقات مع الآخرين مهمة حتى في مرحلة النضج، ولقد خرج بمفهوم جديد ليؤكد أهمية هذه العلاقات في تكوين شخصية الفرد وذاته، وهو Me – You حيث تتغير التجسيدات التي نضعها للآخرين أو لذواتنا وفقاً لطبيعة التفاعل، كما تختلف استجابات الأفراد أو استجاباتنا وفقا لهذه التجسيدات.

تفسير القلق والفصام وعلاقته بطبيعة الخبرة المعرقية:

من خلال عمله لمدة طويلة مع الفصاميين توصل سوليفان إلى تفسير للقلق والفصام ينسجم مع مسلماته النظرية، حيث ينسجم تفسيره لهما مع

المسلمتين الأساسيتين في نظريته وهما أهمية أثر الخبرة المعرفية والعلاقات الشخصية المتبادلة، ولهذا يختلف إلى درجة كبيرة عن التفسيرات السابقة من حيث ارتباطها بدوافع محددة كالجنس أو العدوان، أو من حيث ارتباطه بالخبرات اللاشعورية،حيث يرى أن القلق ينتج من طبيعة العلاقات المتبادلة وطريقة تفسير الفرد لطبيعة هذه العلاقة (الإدراك المعرفي) حيث يرى:

1. **للمراحل المبكرة أهمية كبيرة:** الطفل في مراحله الأولى لا يميز ذاته عن المحيط، ثم في مرحلة تالية لا يفرق بين ذاته أو مشاعره عن ذات الأم ومشاعرها، ولهذا فإن قلق الأم هو قلقه، و لأنه لا يقوم بأي فعل تجاه القلق فإن على الأم، وهما شيء واحد، القيام بذلك، أما إذا كانت قلقة أو كانت سبب في القلق فإنه لا يمكن خفض قلق الطفل إلا بانخفاض قلق الأم.

في المرحلة الثانية تكون الخبرات تراكمية متعاقبة: إلا أنه لا يدرك العلاقة السببية بينها، حيث يرتبط قلقه بالنتائج السلبية الحادثة دون الارتباط بالسبب، حيث تصبح النتيجة مصدراً للقلق.

في المرحلة الثالثة يرتبط القلق بالنتائج، وهي مرتبطة بشكل واضح بالأسباب.

2. **يتم عزل الخبرات المؤلمة أو المقلقة ويبقى أثرها مستمراً:** و كما هو الحال في الخبرات المكبوتة (من وجهة النظر الفرويدية) تبقى الخبرات المعزولة ذات أثر في شخصية الفرد.
3. **عندما يزداد القلق بدرجة كبيرة تظهر الأعراض الفصامية:** حيث تنفصل الخبرات من الوعي ومن مراقبة الذات، وهذا ما سماه بالخبرات المعزولة (لاحظ الفرق بين مفهومي العزل والكبت)، هذه الخبرات أساساً تدور حول موضوع مهم لدى الشخص قبل دخول الفرد في الفصام، هذا يعني أن الفصام يرتبط بالخبرات الماضية،إذاً فهو تطور لعملية الحياة التي تتحول

فيها بعض الدوافع إلى مركز اهتمام الفرد وعامل مشترك في الخبرات الاجتماعية.

نقد النظرية:

1. أعطى سوليفان العلاقات الاجتماعية أهميتها في تحديد نمو الشخصية، إلا أن ما يؤخذ عليه هو التركيز على هذه العلاقات المتبادلة وإهمال أهمية العوامل والدوافع الأولية.
2. إدخاله للجانب المعرفي ذو أهمية كبيرة، ويعتبر واحد من الأساسات المهمة في تغيير وجهة النظر التحليلية في العصر الحاضر، وقد انعكس على أفكار كثير من المحدثين من أمثال (لافنجر).
3. فكرته عن العزل والانتباه الانتقائي تنسجم بشكل أكبر مع توجهه المعرفي ولكنها أقل انسجاماً مع التوجه التحليلي، وتبقى محاولة قيمة وبديل من الناحية المعرفية لمفهوم الكبت في تفسير ديناميكية العقل البشري، إلا أنها أكثر سطحية من مفهوم الكبت.
4. بالرغم من أن انفصال الخبرات عرض أساسي للفصام، فإن تفسير سوليفان للفصام سطحي ويخالف كثيراً من نتائج الأبحاث الحديثة.

النمو الاجتماعي:

هل يعتبر النمو الاجتماعي للمراهق هو كسر القيد الأسري ومحاولة التمرد على مسؤوليات المجتمع؟

وهنا نرى خاصيتي النفور والتآلف.

- **التآلف:** في محاولة الميل للجنس الآخر لمحاولة لفت النظر، ليثبت شخصيته في الأسرة والمجتمع نراه يتآلف بالطاعة، ونرى ميلاً جديداً لجماعة الرفاق، ذلك أنها حققت رغباته التي قيدها المجتمع في مرحلة المراهقة المتأخرة،

كما نرى ميلاً أكبر للمجتمع يتحقق في المشاركة للنشاط الاجتماعي كالحفلات والأعراس خصوصاً بوجود الجنس الآخر.

- النفور: وسائل دفاعية لإثبات شخصيته الخاصة فيبتعد عن الأفراد والجماعة ليضع معالم خاصة بذاته، تقوم على أساس النفور، فمثالها:

النفور والتمرد على الأسرة ليشعرهم بفرديته وحريته ونضجه واستقلاله، وتمرده قد يكون نقطة ضد أيام طفولته الخاضعة، وقد ينقلب سخرية من الموجود، إذا لم تؤثر سخرية المراهق فإنه يقوم بالتحول للتعصب بمعاييره وآراءه التي يكتسبها من جماعة الرفاق، ويؤثر هذا التعصب على العلاقة بالوالدين والثقافة السائدة والدين تأثيراً متبادلاً، والمنافسة هي أسلوب قد يكون علاج أو دمار، فتوجيه سلوك المراهق اجتماعياً لمنافسة إيجابية قد يحتوي جميع الأمور السابقة، وقد تنقلب المنافسة إلى عدوان ضد الآخرين أو النفس.

النمط السلوكي لدى المراهق ذكراً وأنثى:

ذكراً: هناك أسلوب للسلوك الاجتماعي للمراهق الذكر يصاحبه من نهاية الطفولة المتأخرة إلى بداية الرشد يتسلسل كالتالي: التقليد، فقد يكون لزميل شجاع أو لبطل قصة أو لممثل سينمائي؛ لذلك يبدأ المراهق بالابتعاد عن الإعجاب بأبيه كنموذج ذكوري، ويعتز بشخصيته في هذه المرحلة مما يؤدي إلى المنافسة العدوانية لإثبات شخصية قوية، ثم يأتي اتزان جماعي فيصل بالمراهق إلى صورة من عدم الاندفاع والابتعاد عن العصيان لدخول في مرحلة الرشد.

إناثاً: تبدأ الفتاة مراهقتها بالطاعة فدماثة الخلق والرصانة والحياء، كما تظهر طمعاً لإرضاء الأسرة والمجتمع، هذه الطاعة تتصارع مع ما يوجد من تغيرات جسمية ونفسية، كما يحدث الاضطراب بين الطاعة والرغبة الناتجة عن التغيرات مما يؤدي لديها إلى الكآبة من السلوكيات فتنتج مرحلة اليأس والانعزال ثم تنتقل لمرحلة الاهتمام بنفسها ومظهرها، ويحدث أيضاً ظاهرة تقليد الفتيان ،بما أن عامل

القوة يعتبر معياراً لدى المجتمع فإن الفتاة في مراهقتها المتأخرة تلجأ إلى تقليد الفتيان في تصرفاتهم ولباسهم وتمردهم، وهذا هو رأي التحليل النفسي.

تتمثل سلوكيات الفتاة في هذه المرحلة بكره للأعمال المنزلية ووصف للأم بالخنوع والانهزامية، فإما أن تنتهي الفتاة المراهقة لرشد يعيدها إلى أنوثتها أو تستمر بتقمص دور الذكور.

عوامل مؤثرة في النمو الاجتماعي:

المؤثرات في النمو الاجتماعي تظهر لها آثار بأشكال مختلفة وقوة مختلفة فالمؤثر في مرحلة المراهقة الأولى قد لا يكون له وجود في المراهقة المتأخرة، ومن هذه العوامل:

أ. **علاقة الطفل بأسرته:** وهي العامل الأهم في المراهقة الأولى فإذا كانت خبرات هذا المراهق في طفولته دالة على قيود، فإن التمرد أول سلوكياته في المراهقة، المراهق المدلل هو نتاج فرط في الحماية من والديه، أو مجتمعه.

ب. **المدرسة:** حيث تعتبر مجتمع مراهقين إذا لم تكن المراقبة الصحية على هذا المجتمع المدرسي فإنه ينقلب إلى مجتمع منحرف فالإدارة، والمعلمين، والدور الإرشادي في المدرسة، والصلة من الأهل إذا لم تكن على مستوى مرتفع فإن الناتج مراهق مضطرب السلوك، وقد ينحرف نتيجة هذا المجتمع.

ج. **جماعة الرفاق:** تعتبر هذه الجماعة برأي المراهق المصدر الأول للمعلومات الصحيحة والمتنفس لمراهقته ورغباته، فإذا لم يكن هنالك سلوك عام للمراقبة والتوجيه في اختيار هذه الجماعة من الأسرة فإن هذه الجماعة ستكون مصدراً للانحراف الأكبر للمراهق حتى تصبح طلبات هذه الجماعة شيء مقدساً عند المراهق.

د. **المستوى الاقتصادي:** لا يقل هذا العامل أهمية عن غيره حيث يعتبر في وجهي الغنى والفقر، وعدم وجود التوجيه الإيجابي نحو هذين الوجهين فإن المراهق في الحالتين سينقلب إلى مراهق منحرف.

ه. **النمو الأخلاقي**: إذا كان هذا النمو يسقى من مصدر ديني فإن هذا النمو سيكون صحياً، فالله سبحانه وتعالى جعل التكليف للإنسان عند بلوغه الحلم وبلوغ الحلم هو بداية المراهقة، وللخبرات الأخلاقية من مرحلة الطفولة التي أصبحت نمطاً سلوكياً أثر بارز في استقاء الأخلاق والواجبات والمسؤوليات في مراحل المراهقة، فهي لا تؤدي إلى تمرد أو انحراف أو رفض لتلك الأخلاق. (السيد، 1975؛ إسماعيل وغالي، 1981؛ الحافظ، 1981).

الخلاصة:

قال صلى الله عليه وسلم: "علموا أولادكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم" من هذا الحديث النبوي الشريف نصل إلى أن العلم في جميع جوانب النمو يجب أن ينظر النظرة المستقبلية والقائمة على الدين.

فالنمو منحة ربانية في جوانبه وفروقه الفردية والجنسية ومراحله والطفرات التي تحدث عليه.فتراها تبتعد كالخيوط ثم تتقارب وتتداخل ثم تنتظم لتشكل ذلك الجسم الحي والسلوك الصادر عنه.

لن يكون في مقدور النظرية أو التجربة في مختبر أن تحصر ذلك الكائن الحي ويخرج العلماء ليقولوا هذا هو الكائن برمته، فنحن بكل علمنا لا زلنا عند قوله تعالى: {وَلاَ يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلاَّ بِمَا شَاءَ} .[سورة البقرة: آية 255].

نقول لأولئك العلماء: إذا درستم سلوك أحد الكائنات الحية على هذه وهو الإنسان، فهل نجد كائناً آخر له مرحلة مراهقة كالفراشة؟

فالنمو في مراحله خصوصاً مرحلة المراهقة كان لها أثر في إعطاء الشاب المسلم مسؤوليات كاملة ليصبح فرداً راشداً وهدف النمو في الإسلام قوله تعالى: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ} .

نظريات التعلم:

نظرية واطسون السلوكية في التعلم:



واطسون

قام واطسون بنقل فكرة الاشتراط (منطلقًا مما توصل إليه بافلوف) إلى الولايات المتحدة متابعاً البحث فيها ومؤسساً المدرسة السلوكية في علم النفس، والتي ترى أن السلوك الظاهري هو موضوع علم النفس رافضًا أن يكون الشعور والعمليات العقلية موضوعاً لهذا العلم.

تقوم المدرسة السلوكية كما افترضها واطسون على عدة مسلمات أساسية هي:

1. التطورية: وتعني الاستمرارية التطورية بين الإنسان وغيره من الكائنات الحية، وإن كان الاختلاف بين سلوك الإنسان و سلوك الحيوان اختلافاً كمياً وليس كيفياً، أي أن الاختلاف يكون في مستوى تعقيد أو تركيب السلوك.
2. الحتمية: وتعني السببية المطلقة للسلوك.حيث ترى هذه النظرية أن السلوك نتيجة حتمية للمثيرات البيئية.
3. العلمية: وتعني أن الأسلوب العلمي (كالملاحظة والتجريب) هو الأسلوب الوحيد الذي يجب أن تتم به دراسة السلوك ليكون علم النفس علمًا طبيعياً.

4. الاختزالية: وتعني أن أي سلوك مركب يمكن اختزاله (تحليله) إلى عناصره الأولية.

المبدأ	منطقية البناء	التأثير
التطورية	الكائنات تقع على سلم تطوري، والاختلاف في درجة التعقيد والتركيب	قبول دراسة عينات حيوانية، تعميم بعض المبادىء الناتجة لتفسير السلوك الإنساني، كما أن السلوك وظيفي يحدث بغرض التكيف
الحتمية	لا يوجد سلوك بلا سبب	الهدف من علم النفس هو توقع و ضبط السلوك من خلال معرفة أسبابه.
العلمية	العلم يقتضي استخدام أساليب علمية تقوم على الملاحظة والتجريب والقياس.	لا يمكن تطبيق أساليب العلم إلا على السلوك الظاهري (بشقيه السوي والمرضي)، أما العمليات العقلية فخارج نطاق العلم
الاختزال	يمكن تحليل السلوك إلى عناصره أو أحداث فسيولوجية بيوكيميائية	بيولوجية وفسيولوجية الكائن مصدر مهم لمعرفة وضبط سلوكه

من خلال هذه الافتراضات فإن موضوع علم النفس بصفة عامة هو السلوك الظاهري والذي يمثل استجابات متعلمة للمثيرات.فعلم السلوك مرادف لعلم النفس، إذ يرون أن السلوك الظاهري هو ما يمكن دراسته وقياسه علمياً، وشخصياتنا ما هي إلا مجموعة استجاباتنا السلوكية الناتجة عن المثيرات .وهذا يعني باختصار أن شخصية الإنسان ما هي إلا نتاج للتعلم المباشر.وفي المقابل يرفض الراديكاليون دراسة العمليات العقلية الشعورية واللاشعورية على اعتبار أنها موضوعات غير قابلة للدراسة، باختصار إذا كنا قد وصفنا التحليلية بأنها سيكولوجية الأعماق فانه يمكن وصف السلوكية بأنها سيكولوجية السلوك الظاهر (الغامدي، 2006).

كما لا تفرق السلوكية بين السلوك السوي والسلوك المرضي، فكلاهما سلوك متعلم يخضع اكتسابه لنفس القوانين والشروط، وبهذا يرى السلوكيون أن هذه الاضطرابات هي المرض نفسه، وهي ما يجب التوجه لعلاجه.

هذا التفسير مناقض للتفسير التحليلي الذي ينظر للاضطرابات العصابية كمؤشرات أو أعراض للقلق والصراع الداخلي.

قادت هذه الأفكار إلى ظهور نظرية سكنر في التعلم الإجرائي والتي تمثل السلوكية الراديكالية المعاصرة، كما أدت السلوكية الواطسونية إلى ظهور بعض السلوكيين الجدد ممن حاولوا بناء نظريات تأخذ في اعتبارها العمليات العقلية كعوامل وسيطة بين المثير والاستجابة، وهذا قاد بدوره إلى ظهور السلوكية الاجتماعية المعرفية لدى (باندورا) كما سيأتي الحديث عنها.

يرى واطسن مؤسس المدرسة السلوكية أن علم النفس هو علم السلوك وإن الطريقة المناسبة لدراسة موضوعاته هي الطريقة الموضوعية المستخدمة في الميادين العلمية الطبيعية وليست طريقة الاستبطان التي كانت شائعة قبله في دراسة الظواهر النفسية.

ذلك لأن العلم يدرس من الظواهر ما هو ظاهر منها وقابل للقياس فيها، وعلى الرغم من الشهرة التي حظي بها واطسن كمؤسس للمدرسة السلوكية لكنه لم يكن صاحب نظرية بالمعنى الدقيق للكلمة، فقد وجد واطسن في مفهوم الإشراط عند بافلوف ما يبرهن بما فيه الكفاية على قوة الإشراط وتأثيره في السلوك الإنساني ولا سيما في دراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا، على العموم يؤكد واطسن من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة عامة.

لقد قام واطسن بإجراء عدد من التجارب كان من بينها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت) الذي كان سليم الجسم والنفس معاً، ليس لديه مخاوف غير عادية وإنما كان كغيره من الأطفال يخاف من الأصوات المدوية والمفاجئة...الخ، وقد جيء بفأر أبيض إليه فصار يلعب معه حتى ألف ذلك وتعود عليه، وبعد مضي فترة من الزمن وبينما كان الفأر يقترب من الطفل أحدث المجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإحداث الخوف) وبعد تكرار هذا الاقتران مرات عديدة أظهر (ألبرت) خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض، وحين رأى حيوانات أخرى لها فرو شبيه بفرو الفأر بدا عليه الخوف أيضاً.

وهكذا نجح واطسون في إثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأر، وهو مثير حيادي كان الطفل قد تعود اللعب معه، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف، ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة، ويمكن تمثيل إحداث هذه التجربة على النحو التالي:

أ. مثير (صوت قوي مفاجئ) ==> استجابة (الشعور بالخوف)
ب. مثير (رؤية الفأر) ==> استجابة التوجه إلى الفأر وعدم الخوف منه.
ج. مثير (ظهور الفأر اولاً ثم إصدار صوت قوي مفاجئ وتكرار ذلك ==> استجابة الخوف.
د. ظهور الفأر وحده بعد ذلك ==> استجابة الخوف.

كما قام واطسون بتجربة أخرى استطاع فيها أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الأرانب وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل (مثل: تقديم بعض الحلوى) إلى أن استطاع تدريجياً التخلص من هذا الخوف المرضي، حيث جرت التجربة على النحو التالي:

- مثير (تقديم بعض الحلوى) ==> استجابة (الشعور بالسرور).

- مثير (ظهور أرنب) ==> استجابة الشعور بالخوف.
- ظهور أرنب أولاً ثم تقديم بعض الحلوى لمرات متكررة ==> استجابة الشعور بالسرور.
- ظهور الأرنب لوحده ==> استجابة الشعور بالسرور.

إن هذه الدراسات قدمت لواطسون دليلاً على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، وأنه بالتالي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي، لأن العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي أصلاً عملية تعلم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات وقد أدى نجاح واطسن في تجاربه هذه إلى الاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها تقريباً، عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات، وقد توج دعواه بقوله المشهور: (أعطوني عشرة أطفال أصحاء سليمي التكوين، وسأختار أياً منهم أو أحدهم عشوائياً ثم أعلمه، فأصنع منه ما أريد، طبيباً أو مهندساً أو محامياً أو فناناً أو تاجراً أو مسؤولاً أو لصاً، وذلك بغض النظر عن مواهبه وميوله واتجاهاته وقدراته أو سلالة أسلافه).

نظرية المحاولة والخطأ لـ (ثورندايك):

أطلق على نظرية ثورندايك تسميات عدة، مثل: المحاولة والخطأ، الوصلية، الانتقاء والربط، الإشراط الوسيلي.كما اهتم (ثورندايك) بالدراسة التجريبية المخبرية وساعد على ذلك كونه اختصاصياً في علم نفس الحيوان، وكانت اهتماماته تدور حول الأداء والجوانب العملية من السلوك مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته في التعلم المدرسي ضمن إطار اهتماماته بعلم النفس، والاستفادة منه في تعلم الأداء وحل المشكلات.ولذلك اتسمت الأعمال والأبحاث التي قام بها بقدر من مواصفات التجريب المتقن وبالموضوعية النسبية.

حياته:



ثورندايك (1874 – 1949)

ولد إدوارد لي ثورندايك في 31 آب 1874م في لويل في ولاية ماساشوستس ثم أصبح علامة في علم النفس المقارن ومن أبرز العلماء الأمريكيين في القرن التاسع عشر.

وقد نشأ في عصر كان فيه علم النفس يأخذ مكانه في المعاهد الأكاديمية والجامعات التي تقدم الدراسات العليا حيث أصبح ثورندايك واحد منهم.

وقد اهتم بعلم النفس بعد قراءة كتاب وليم جيمس المسمى ب (مبادىء علم النفس)، وبعد أن تخرج من جامعة ويسلين التابعة لجامعة هارفارد حيث تتلمذ على يد وليم جيمس بذاته وكانت بداية اهتماماته البحثية بالأطفال.

وقد طور مشاريعاً لاختبار تعلم الحيوانات وذلك لاستكمال المساقات الدراسية التي كان يدرسها، وقد عرف عنه دراسة التعلم داخل المتاهات التي توضع بها الحيوانات، ولأسباب شخصية لم يكمل دراسته في هارفارد.

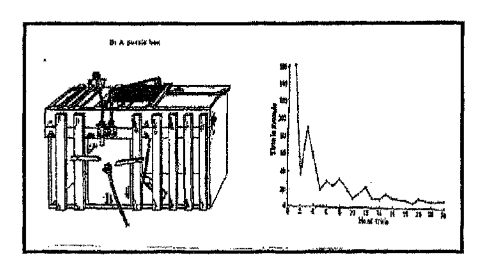
وفي تلك الفترة دعاه (كاتل) إلى جامعة كولومبيا لإكمال أبحاثه على الحيوانات.وبدأ دراسته على الدجاج ثم تحول إلى دراسة سلوك القطط ومن ثم الكلاب حيث قام بتصميم ما يسمى ب(صندوق المشكلات).

وفي عام 1898م حصل على شهادة الدكتوراه على اطروحة (ذكاء الحيوان:دراسة تجريبية لعملية الارتباط عن الحيوان) والتي من خلالها استنتج أن الطريقة التجريبية هي الطريقة الوحيدة لفهم التعلم، كما قام ثورندايك بصياغة أهم قوانين التعلم وهي قانون الاثر.

بعد حصوله على شهادة الدكتوراه عاد ثورندايك إلى اهتماماته الأولى وهي علم النفس التربوي، وبعد سنة من العمل غير المريح في إحدى كليات أوهايو عمل في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا حيث بقي هناك طيلة حياته العملية يدرس التعلم الإنساني والتربية والاختبارت العقلية، وقد كانت دراسات ثورندايك في تعلم الإنسان والحيوان من بين أكثر الدراسات أثراً في تاريخ علم النفس.

وفي العام 1912 عرف بانجازاته العلمية لذلك اختير رئيساً للجمعية النفسية الأمريكية، وفي العام 1934 اختارته الجمعية الأمريكية للعلوم المتقدمة كأول رئيس لها من المتخصصين بالعلوم الاجتماعية، وفي عام 1939 تقاعد ثورندايك لكنه بقي يعمل بنشاط حتى وفاته عام 1949. (Reinemeyer,1999).

تجربة ثورندايك:



قام ثورندايك بوضع قط جائع داخل قفص حديدي مغلق، له باب يفتح ويغلق بواسطة رافعة، وعندما يحتك القط بتلك الرافعة يفتح الباب مما يمكنه من الخروج من القفص، و يوضع خارج القفص طعام يتكون من قطعة لحم أو قطعة سمك، بحيث يستطيع القط أن يرى الطعام خارج القفص عن طريق حاستي البصر والشم، و إذا نجح القط في أن يخرج من القفص يحصل على الطعام الموجود خارجه، هذا و تتسم المحاولات الأولى لسلوك القط داخل القفص بقدر كبير من التخبط والعشوائية، و بعد نجاح القط في فتح باب القفص والوصول إلى الطعام وتناوله إياه كان يترك حراً خارج القفص وبدون طعام لمدة ثلاث ساعات ثم يدخل ثانية إلى القفص إلى أن يخرج مرة أخرى وهكذا تتكرر التجربة إلى أن يصبح أداء الحيوان وقدرته على فتح باب القفص أكثر يسراً أو سهولة، بحيث يؤدي ذلك إلى انخفاض الفترة الزمنية نتيجة لاستبعاد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حل المشكلة، وبالتالي فقد تعلم القط القيام بالاستجابة المطلوبة بحيث ما إن يوضع في القفص سرعان ما يخرج منه، أي الوصول إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة وهذا دليل على أن الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلم.

لقد أراد ثورندايك أن يقيس التعلم الناتج من جراء محاولات الحيوان للخروج من القفص، فاتخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات والزمن الذي تستغرقه كل محاولة، وهكذا لاحظ أن القط استغرق في محاولته الأولى لفتح الباب (160 ثانية) واستغرق في الثانية زمناً أقل (156 ثانية) وفي الثالثة أقل من الثانية وهكذا إذ أخذ الزمن يتناقص تدريجياً في المحاولات التالية حتى وصل إلى (7 ثوان) في المحاولة رقم (22).ومن ثم استقر في المحاولة الأخيرة عند ثانيتين (غازدا وزملاؤه،1983).

تفسير ثورندايك للتعلم:

يرى ثورندايك أن التعلم عند الحيوان وعند الإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ، فحين يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معين فإنه نتيجة لمحاولاته المتكررة يبقي استجابات معينة ويتخلص من أخرى ويفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً وأكثر احتمالاً للظهور في المحاولات التالية من الاستجابات الفاشلة التي لا تؤدي إلى حل المشكلة والحصول على التعزيز، وقد وضع ثورندايك عدداً من القوانين التي تفسر التعلم بالمحاولة والخطأ، عدل بعض هذه القوانين أكثر من مرة وذلك سعياً للإجابة عن سؤال: لماذا يتناقص عدد الحركات الخاطئة بينما تبقى الحركات الناجحة أثناء معالجة الموقف وحل المشكلة؟ (Klein,1991).

وهذه القوانين هي:

1. **قانون الاستعداد:**

يعتقد ثورندايك أن الشعور بالرضا أو الإحباط يعتمد على حالة الاستعداد للعضوية، وقد استخدم مصطلح (الوحدة التوصيلية) لوصف حالة الاستعداد، حيث ميز بين ثلاث احتمالات لحالات الاستعداد، وهي:

إذا كانت الوحدة التوصيلية مستعدة للتوصيل و قامت بالأداء فسيكون ذلك الأداء مريحاً.

وإذا كانت الوحدة التوصيلية مستعدة للتوصيل وحال دون قيامها بالأداء فسيكون ذلك الأداء غير مريح.

إذا كانت الوحدة التوصيلية غير مستعدة للتوصيل و قامت بالأداء بالإكراه فسيكون ذلك الأداء غير مريح أيضاً

2. قانون التكرار:

يعد قانون التكرار من أقدم القوانين المعروفة في التعلم وقد تناوله واطسون بالتحليل والتفسير حيث رأى أن الحركات التي تبقى ويحتفظ بها الحيوان هي التي تتكرر كثيراً وهي الحركات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف في حين أن الحركات الفاشلة التي قام بها الحيوان لا تعود للظهور في سلوكه بعد أن عرف طريقة الاستجابة الصحيحة، معنى ذلك أنه كلما حدثت حركة فاشلة تعقبها حركة ناجحة ولكن كلما حدثت حركة ناجحة فإنها تؤدي إلى الهدف ولا تعقبها حركة فاشلة.

3. قانون الأثر:

وهو أهم قوانين التعلم عند ثورندايك، ويرى هذا القانون أن الاستجابة التي يرافقها الشعور بالرضا سوف ترتبط تتكرر أكثر، والاستجابة التي يرافقها عدم الارتياح سوف تضعف (غازدا وزملاؤه، 1983).

الإشراط الكلاسيكي لبافلوف:



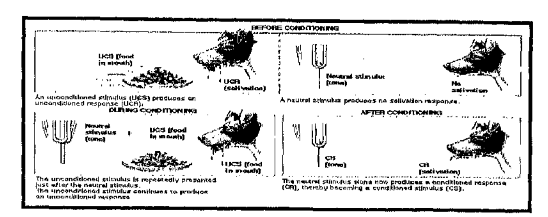
باﻓﻠﻮف

إن أول من درس التعلم في ظروف تجريبية مضبوطة العالم الروسي المشهور إيفان بافلوف(1849 – 1936) حيث قام حوالي عام 1900م بدراسة عملية الهضم عند الكلب في المختبر، وقام بقياس كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند إطعامه، وفي أحد الأيام لاحظ بافلوف أن لعاب الكلب يسيل عندما يحضر المساعدون في المختبر الطعام حتى قبل تقديم الطعام له، فأدرك أن مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى إحداث الاستجابة التي تثار حين يلامس مسحوق اللحم (الطعام) لسان الكلب، وهكذا كرس بافلوف جهوده العلمية اللاحقة لدراسة هذه الظاهرة وإظهار حقيقتها، ونظرية بافلوف تقوم أساساً على عملية الارتباط الشرطي التي مؤداها أنه يمكن لأي مثير بيئي محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا ما صوحب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلاً استجابة منعكسة طبيعية أو إشراطية أخرى، وقد تكون هذه المصاحبة عن عمد أو قد تقع من قبيل المصادفة (Lahey،2001)، قام بافلوف بإجراء عملية جراحية بسيطة لكلب فتح بوساطتها ثقباً في فكه وأدخل فيه أنبوبة زجاجية تصل ما بين إحدى فتحات الغدة اللعابية وبين وعاء تتجمع فيه قطرات اللعاب التي يفرزها الكلب، وبعد انتهاء هذه العملية قام بافلوف بتقديم مثير محايد مثل صوت الجرس فلم تحدث أية استجابة نحو هذا المثير (لم تحدث استجابة إفراز اللعاب).

بعد ثوان قليلة من سماع صوت الجرس قدم له الطعام وسجل جهاز جمع اللعاب الكمية المسالة، وبعد عدد من المزاوجات بين المثير المحايد والطبيعي وجد بافلوف أن المثير الشرطي أصبح وحده يستثير سيلان اللعاب في غياب المثير الطبيعي، وبعد ذلك أعاد بافلوف هذه التجربة فلاحظ تكرر حدوثها، وقد فسر بافلوف هذه الظاهرة بأن الكلب تعلم توقع تقديم الطعام وأن الجرس قد اكتسب القدرة على إسالة اللعاب، وقد أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل (المنعكس الشرطي)، ولكي يتكون الفعل المنعكس الشرطي لابد أن تتوافر له العوامل التالية:

1. الفترة الزمنية بين المثيرين: إن حدوث التعلم الشرطي يتطلب أن يسبق المثير الشرطي المثير غير الشرطي بفاصل زمني قصير لكي يحدث الاقتران بينهما، وقد حدد هذا الفاصل في بعض الدراسات بضعة ثواني وأحياناً بأجزاء من الثانية.
2. تكرار الاقتران أو التصاحب بين المثيرين: لكي تتكون العلاقة الشرطية بين المثير المحايد (الجرس في تجربة بافلوف) وبين المثير غير الشرطي (الطعام) لابد أن يتكرر هذا الاقتران وبنفس الترتيب مرات عديدة، علماً بأنه تبين أن حدوث هذا الاقتران مرة واحدة وفي ظروف معينة يؤدي إلى تعلم الربط بينهما، لكن الدارسين يرون ضرورة التكرار لضمان حدوث هذه العلاقة.
3. سيادة الاستجابة: لكي يكتسب المثير الشرطي خاصيته الجديدة من حيث قدرته على إحداث استجابة ما من خلال اقترانه بالمثير الطبيعي لابد أن تكون العلاقة بين المثير الطبيعي والاستجابة غير الشرطية علاقة فطرية أو انعكاسية وذات سيادة.
4. استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة للانتباه: إن نجاح التعلم الشرطي يتوقف على قلة العوامل المشتتة للانتباه في موقف التعلم، إذ كلما زاد عدد هذه العوامل، تطلب الأمر القيام بعدد أكبر من المحاولات.

5. التعزيز: إن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز، فلكي يصبح الجرس قادراً على استدعاء إفراز اللعاب لابد من أن يقدم الطعام للكلب إثر سماعه لصوت الجرس (Klein،1991).



خصائص السلوك الشرطي:

يتصف السلوك الشرطي بخصائص هي:

1. إنه سلوك مكتسب ومتعلم خلافاً للفعل المنعكس ذي الطبيعة الوراثية الفطرية.
2. إنه فعل قابل للتغيير والتعديل، ويتأثر بالشروط التي أحاطت بالكائن أثناء تكوينه.
3. لا يتطلب تكوينه وجود مستقبل معين متخصص في استقبال منبهاته، لأنه يستخدم الزمن كمثير شرطي لإفراز اللعاب عند الكلب.
4. قابل للإنطفاء والإمحاء اذ يمكن إمحاء الفعل المنعكس الشرطي بعد تكوينه ورسوخه أحياناً، وذلك باتباع طريقة معاكسة لتكوينه، فإذا تكرر قرع الجرس مرات عديدة دون أن يعقب ذلك تقديم الطعام فإن الجرس يتوقف عن القيام بوظيفته الجديدة التي اكتسبها من جراء اقترانه بتقديم الطعام، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الانطفاء في الغالب لا يكون كلياً وإلى الأبد وإنما يلاحظ بعد فك الارتباط التجريبي بين المثير غير الشرطي

والمثير الشرطي إعادة ظهور هذا الارتباط فيما بعد، وهذا ما أطلق عليه اسم الاسترجاع التلقائي للفعل المنعكس الشرطي بعد انطفائه.

5. الفعل المنعكس الشرطي متعدد المستويات: بعد أن يتم تكوين الإشراط فإن الاستجابة الشرطية يمكن إحداثها عن طريق المثير الشرطي وحده، فاذا تم اقتران هذا المثير بمثير آخر لم يسبق له أن اقترن مع المثير غير الشرطي، فإنه بعد عدد من المرات يصبح بمقدور المثير الجديد إحداث الاستجابة الشرطية، وقد سمى بافلوف هذا النوع من الإشراط بالإشراط من مستوى أعلى، ومثال ذلك أنه بعد أن يكتسب الجرس خاصية إفراز اللعاب لدى الكلب يمكن أن نقرن الجرس بمثير غير شرطي آخر كإضاءة مصباح أحمر أو أخضر أمام الكلب، وبعد أن نكرر ذلك مرات عديدة أي قرع الجرس، نضيء المصباح ثم نقدم الطعام حين يصبح فيه المصباح نفسه قادراً على إسالة لعاب الكلب، عن هذا النوع من الإشراط المتعدد المستويات يلاحظ بوضوح عند ترويض الحيوانات كما في السيرك وغيرها من المواقف، وبهذا الصدد تجب الاشارة إلى أن أعلى درجات أو مستويات الفعل المنعكس محدودة عند الحيوان لكنها كثيرة لدى الانسان (السلوم،2006).

المفاهيم الأساسية في نظرية الإشراط الكلاسيكي:

اكتشف بافلوف في سياق أبحاثه التي أجراها على التعلم الشرطي عدداً من المفاهيم التي تفسر العلاقة بين المثيرات الشرطية وغير الشرطية وفيما يلي موجز عن كل منها:

1. **الانطفاء:** اذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تعزيز بالمثير الطبيعي فإن الاستجابة الشرطية تضعف وتضمحل تدريجياً، وفي النهاية تنطفئ، أي لا تظهر الاستجابة الشرطية، فإذا تكرر قرع الجرس دون تقديم الطعام فان كمية اللعاب تأخذ بالنقصان شيئاً فشيئاً حتى تتوقف تماماً.

2. **التعزيز:** إن التعزيز شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.
3. **التعميم:** ويعني هذا القانون أنه حينما يتم إشراط الاستجابة لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء نفس الاستجابة، بعد أن يتعلم الكلب الاستجابة لقرع الجرس بإفراز اللعاب فأنه يستجيب بعد ذلك بإفراز اللعاب عند سماعه لأصوات مشابهة لصوت الجرس، وهذه الظاهرة ظاهرة التعميم تلاحظ كثيراً في سلوك الحيوان والإنسان، فالطفل الذي يخاف نوعاً من الحيوانات يستجيب بالخوف لحيوانات مشابهة لهذا النوع.
4. **التمييز:** وهو قانون مكمل لقانون التعميم، فاذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإن التمييز استجابة للاختلاف بينها، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف بشكل لا يصدر الاستجابة إلا للمثير المعزز وبالتالي لا تبقى إلا الاستجابة المعززة بينما تنطفئ الاستجابات الاخرى غير المعززة.

وتعد عملية التمييز متأخرة أو تالية لعملية التعميم، حيث لا يستطيع الطفل على سبيل المثال القيام بعملية التمييز بدقة بين المثيرات إلا في مرحلة متقدمة من النمو، فبعد أن كان الطفل يخاف من جميع الحيوانات المشابهة للحيوان الذي كون لديه استجابة الخوف، يبدأ في إصدار استجابات الخوف على نفس الحيوان فقط (Catania،1992).

لاحظنا أن نظرية بافلوف في الإشراط الكلاسيكي ترى أن محور عملية التعلم هو الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية، فللمثيرات أهمية كبيرة في استثارة الاستجابات، بحيث نجد أن بعض علماء النفس رأوا أنه لا استجابة بدون منبه، ولكن التجارب العملية العديدة أوضحت أن هناك الكثير من أشكال السلوك تصدر عن الكائن الحي دون أن تكون مرتبطة بمثير محدد، وذلك

بالطبع إلى جانب السلوك الذي يصدر عن الكائنات الحية والمرتبط بمثير محددة، فنحن نجد الكثير من مظاهر السلوك التلقائي أو العشوائي الذي يصدر عن الكائن نتيجة لحاجاته ودوافعه الداخلية، كما أن كثيراً من السلوك الإرادي يتم تعلمه في ظل وجود دوافع ومكافآت معينة.

وقد أعطى عالم النفس الأمريكي سكنر B.F.Skinner اهتماماً كبيراً لهذا النوع من الاشراط الذي أطلق عليه اسم الإشراط الإجرائي، ولكي ندرك التعلم عن طريق الإشراط الإجرائي، نحتاج أولاً أن نميز بين ما أسماه سكنر بالسلوك الاستجابي، والسلوك الإجرائي.

فالسلوك الاستجابي هو استجابة مباشرة تصدر كرد فعل على مثير محدد، كما هو الحال في الاستجابات غير الشرطية بالإشتراط الكلاسيكي، ومن أمثلتها سيلان اللعاب كاستجابة لتناول الطعام، وانقباض حدقة العين، كاستجابة لوقوع ضوء عليها.

أما السلوك الاجرائي، فهذا يصدر عن الكائن، ليس كاستجابة لمثيرات خارجية محددة، بل يصدر عنه تلقائياً، ويهدف إلى الحصول على مكافآت ونتائج معينة من البيئة، مثال ذلك ما نلاحظه من استجابات يمكن أن يقوم بها قط يترك في حجرة بمفرده، فقد يمشي داخل الحجرة، وقد يشتم محتوياتها، وربما يلتقط كرة ويقذفها، وهو لا يصدر أياً من هذه الاستجابات كرد فعل على مثيرات معينة، ولكن استجاباته كلها تبدو تلقائية.

إن معظم أنواع السلوك الإرادي الذي يصدر عن الكائن الحي هو سلوك إجرائي، فنحن إما لا نعرف المثيرات التي ترتبط به، أو ربما نجد أنفسنا مسلمين بوجودها فقط من أجل تفسير سلوكنا الملاحظ، ونسرد هنا أمثلة على ذلك: فكتابة كلمة أو تشغيل تلفزيون، أو قراءة كتاب أو إشعال سيجارة أو الذهاب إلى المسرح كلها استجابات قابلة للملاحظة، ولكن ما هي المثيرات التي تدفع إلى هذا

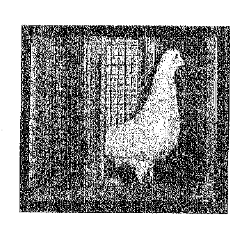
السلوك أو ذاك؟ الواقع أننا لو حاولنا الإجابة على هذا السؤال، سنجد صعوبة عند تحديد المثيرات المباشرة لتلك السلوكات والتي تعمل على تلك الاستجابات ومثيلاتها، وربما كان من الأدق أن نقول أن المثير المحتمل وجوده أثناء صدور الاستجابة، ما هو إلا ظرف حدث في ظله الاستجابة، ولكنه لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بتلك الاستجابات، لأنه في غياب هذه المثيرات في مواقف أخرى يمكن أن تصدر نفس السلوكات (woolfolk،1995).

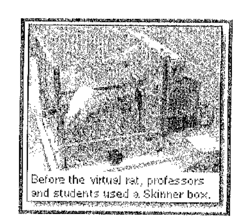
الإشراط الإجرائي لـ (سكنر):



ب. ف سكنر

تجارب سكنر:





Before the virtual rat, professors and students used a Skinner box.

أجري سكنر تجاربه مستخدماً جهازاً ابتكره، يعرف باسم صندوق سكنر، وهناك عدة أشكال من هذا الصندوق؛ تتناسب والحيوانات التي استخدمها، مثل الفئران والحمام، ويتكون الجهاز من صندوق معتم مانع للصوت، يحتوي من الداخل على ذراع معدني، إذا ضغط عليه الفأر تسقط له كرة صغيرة من الطعام في طبق خاص صغير، وهذا الذراع موصل بجهاز يسجل عدد مرات الضغط على الذراع، ويقوم هذا الجهاز برسم بياني يوضح معدل الضغط، كذلك يحتوي الجهاز على منظم الكتروني ينظم تقديم المكافأة (الطعام) حسب برنامج خاص يطلق عليه اسم جداول التعزيز، وملحق بالصندوق مصباح صغير لاضاءته من أعلاه، ويتم قياس نتائج التعلم من خلال الزيادة في معدل صدور السلوك الإجرائي عن الكائن الحي

(Klein،1991)، وتبدأ التجربة عادة بوضع فأر جائع في الصندوق، ويلاحظ أنه عندما يترك الفأر داخل الصندوق يتحرك داخله حركة عشوائية دون استقرار، وأثناء حركته تضغط مخالبه بالصدفة على الذراع المعدني البارز، ويسجل الجهاز معدل الضغط على هذا الذراع خلال فترة زمنية مختلفة (ولتكن ساعة واحدة مثلا) قبل بداية التعلم.وهذا يحدد المعدل الأدائي لمرات الضغط على الذراع قبل حدوث الإشراط.

بعد تحديد هذا المعدل الأدائي للضغط على الذراع قبل الإشراط، يتم توصيل مخزن الطعام بالصندوق، وعندئذ يؤدي ضغط الفأر على الذراع المعدني إلى نزول كمية صغيرة من الطعام في الطبق فيأكلها الفأر، وسرعان ما يضغط على الذراع مرة أخرى فتسقط له كرة أخرى من الطعام، وبذلك يتم تعزيز سلوك الضغط على الرافعة، بحيث أنه كلما زاد الضغط، ارتفع المنحنى لأعلى.

ويمكن أن نقوم بفصل مخزن الطعام عن الصندوق لكي نرى ما الذي يحدث إذا توقفنا عن تقديم التعزيز، وعندئذ نجد أن عدد مرات الضغط على الذراع المعدني يأخذ في التناقص تدريجياً إلى أن تختفي، أي أنه يحدث إنطفاء نتيجة لتوقف التعزيز، تماماً كما هو الحال في الارتباط الشرطي الكلاسيكي.

ويمكن للمجرب في هذه الحالة أن يعلم الفأر التمييز، وذلك بأن يقدم له الطعام عندما يضغط على الذراع المعدني في حالة اضاءة الصندوق، ولا يتم تقديم الطعام له إذا ضغط على الذراع وكان الصندوق معتماً، وهنا، يعمل الصندوق كمثير تمييزي للتحكم في الاستجابة.

من هذا النموذج التجريبي يتضح لنا معنى السلوك الشرطي الإجرائي، إذ يكون الكائن في ظل هذا النوع من الإشراط نشطاً وإيجابياً، وهذا ضروري لكي يحصل على المكافأة، فلن يحصل عليها إذا لم يصدر عنه سلوك، ولهذا يسمى هذا النوع من الإشراط بالإشراط الإجرائي، أما في حالة الإشراط الكلاسيكي، فإن الكائن يكون سلبياً، ينتظر حدوث المثير غير الشرطي لكي يصدر الاستجابة الشرطية.

طبقاً لهذا يشير الإشراط الإجرائي إلى زيادة احتمال صدور الاستجابة بواسطة إتباع حدوث الاستجابة بتعزيز، وعادة ما يكون التعزيز في هذا النوع من التجارب شيء يمكن أن يشبع دافعاً أولياً (مثل الطعام لإشباع دافع الجوع، أو الماء لإشباع دافع الظمأ)، على أنه ليس ضرورياً أن يأخذ التعزيز هذه الصورة دائماً.

قانون اكتساب السلوك بالاشراط الإجرائي:

عند إجراء تجربة تعلم بالإشراط الإجرائي، يسمح للحيوان الجائع الذي لم يمر بأي خبرة في التعلم الشرطي أن يستكشف الصندوق، وأثناء عملية الاستكشاف يصدر عن الحيوان بشكل تلقائي، سلوك الضغط على الذراع، وقد أظهرت النتائج أن التعزيزات الأولى التي كانت تقدم في بدء التجربة بعد المحاولات الأولى لم تكن ذات فاعلية، إلا أنه بعد ذلك، أي بعد المحاولة الرابعة تقريباً، أصبح معدل الاستجابة سريعاً للغاية، ومن ثم فقد صاغ القانون التالي في الاكتساب: إذا ارتبط مثير معزز بحدوث سلوك معين، فإن هذا من شأنه أن تعزز هذا السلوك.

وعلى هذا تبدو ضرورة العزيز والتكرار (أو التمرين) في إرساء معدلات عالية من الضغط على الذراع، هذا وإن كان التكرار كشئ، قائم بذاته لا يزيد من معدل الضغط لكن دور التكرار يتمثل في إعطاء فرصة للتدعيم أن يتكرر.

قياس قوة الاستجابة الشرطية:

في هذا النموذج من التجارب التي تستخدم فيها الذراع المعدنية بصندوق سكنر، تستخدم بعض المحكات لقياس قوة الإشراط الإجرائي (قوة الاستجابة الشرطية الإجرائية)، منها على سبيل المثال، محك معدل صدور الاستجابة الشرطية (عدد مرات الضغط على الذراع بعد تقديم المكافأة)، فكلما زاد معدل صدور الاستجابة فترة زمنية محددة، كان هذا مؤشراً على قوة الإشراط الإجرائي.

مبدأ التعزيز:

سبق وأن أشرنا إلى مفهوم التعزيز ونحن بصدد دراسة الإشراط الكلاسيكي، حيث أشرنا به إلى تصاحب تقديم المثير غير الشرطي مع تقديم المثير الشرطي، أما في الإشراط الإجرائي، فالتعزيز هنا يحدث على النحو التالي: يحدث سلوك معين ثم يقدم المعزز، أي أن الطعام يقدم بعد صدور الاستجابة المرغوبة، بعبارة أخرى يؤدي التعزيز في الإشراط الكلاسيكي إلى استثارة الاستجابة، في حين أن التعزيز في الإشراط الإجرائي يتبع صدور الاستجابة، وعلى الرغم من اختلاف التعزيز في الحالتين، فإن النتيجة المترتبة على كل منهما تتمثل في زيادة معدل صدور الاستجابة المرغوبة، بالتالي يمكننا أن نعرف التعزيز على أنه: **أي حدث يمكن أن يعمل على زيادة احتمال صدور الاستجابة.**

جداول التعزيز:

لشدة اهتمام سكنر بالتعزيز، فقد أجرى عليه الكثير من الأبحاث حتى سميت نظريته في بعض الأحيان بنظرية التعزيز، وقد ميز سكنر بين نوعين من التعزيز، هما:

التعزيز المتقطع مقابل التعزيز المستمر:

لاحظنا أن في الإشراط الكلاسيكي يتم تقديم المثير غير الشرطي (مسحوق اللحم) بعد المثير الشرطي ويظل على هذا الترتيب طيلة فترة الاكتساب إلى أن يحدث التعلم، ومن ثم فإنه يمكن القول بأن التعزيز في هذه الحالة هو تعزيز مستمر عند كل استجابة، إلا أن سكنر يشير إلى أنه في مواقف الحياة اليومية العادية قد لا يتاح للكائن أياً كان نوعه أن يتلقى تعزيزاً مستمراً، فالمتسابقون المحترفون رغم أنهم لا يحققون النصر في كل مرة يدخلون فيها السباق، وربما يندر حدوث هذا النجاح، فإنهم يظلون لسنوات طويلة يستجيبون لإغراء هذه السباقات (الحصول على جائزة أو ربح)، والعامل يحصل على علاوته في فترات دورية، وسيدة المنزل لا

تتوقع المديح لكل جهد تبذله، كما أن العالم أو الفنان قد يستغرق في عمله سنوات طويلة ليأتيه الاعتراف بين الحين والحين، ومع هذا فالجميع مستمرون في أداءاتهم.

وعلى هذا فالتعزيز المتقطع يعنى تقديم المعززات عقب صدور مجموعة من الاستجابات المتتالية، أو عقب مرور فترات زمنية محددة، وقد أولى سكنر والمشتغلون معه التعزيز المتقطع عناية خاصة، واهتموا بدراسة كفاءة أنواعه المختلفة، فقد أوضحت تجارب التعزيز أن التعزيز المتقطع يعطي نتائج أفضل مما يعطيه التعزيز المستمر،حيث يؤدي الأول إلى زيادة في معدل صدور الاستجابات الفعالة؛ أكبر مما يؤدي إليه الدعم المستمر، وقد ميز سكنر بين أربعة أنواع من جداول التعزيز المتقطع، وهي على النحو التالي:

1. جدول النسبة الثابتة: حيث يتم تقديم التعزيزعقب نسبة معينة من الاستجابة، فيتم تعزيز كل ثالث استجابة مثلاً بشكل منتظم وثابت.
2. جدول النسبة المتغير: وهنا يقدم التعزيز بعد عدد معين من الاستجابات غير المعززة، وهذا العدد غير ثابت، بل يتغير حول متوسط معين: حيث يختلف عدد الاستجابات التي تحدث بين مرات التعزيز من مرة لأخرى، فإذا كان المتوسط المحدد لصدور الاستجابات هو (5) فإننا نقدم الدعم مرة بعد استجابتين، ومرة بعد أربع استجابات، ومرة بعد سبع استجابات، ومرة بعد 6 استجابات ومرة بعد 3 استجابات بحيث يكون متوسطها هو (5).
3. جدول الفترة الثابتة: وبمقتضاه يقدم التعزيز عقب فترات زمنية ثابتة ومنتظمة، حيث يتم تعزيز الاستجابة التي تصدر بعد مرور ثلاث دقائق مثلا بشكل منتظم، أما الاستجابات التي تصدر قبل ذلك فلا تعزز.
4. جدول الفترة المتغيرة: وفي هذا الجدول يتم تقديم التعزيز بعد فترة زمنية محددة تختلف في كل مرة من مرات تقديم التعزيز.ولكن طول هذه الفترات يدور حول متوسط محدد.

وقد بينت التجارب التي أجريت على جداول التعزيز أن جداول النسبة تعطي معدلات استجابة أكبر مما تعطيه جداول الفترة الزمنية، كذلك اتضح أن الجداول المتقطعة أفضل من الجداول المستمرة، وقد دلت النتائج أيضاً على أن جداول النسبة المتغيرة تعطي أفضل النتائج (غازدا وزملاؤه، 1986).

أنماط التعزيز والعقاب:

التعزيز الموجب والتعزيز السالب:

التعزيز الموجب هو أن يقدم للكائن مكافأة كلما صدر عنه السلوك المرغوب، كأن يقدم له الطعام أو أن يحصل على مدح أو تشجيع عقب صدور السلوك المرغوب، أما التعزيز السالب فهو عبارة عن استبعاد المثيرات المؤلمة بحيث يستطيع الكائن إصدار السلوك المرغوب، فمثلاً إذا وصلنا أرضية الصندوق الذي بداخله الفأر بتيار كهربائي ليعطي صدمات خفيفة، فإن أي سلوك يصدر عن الحيوان، ويتبعه توقف الصدمات يميل لأن يتكرر فيما بعد، وفي الصف، يمكن للمعلم أن يتوقف عن اصطحاب العصا معه لكي يتكرر لدى الطلبة سلوك المشاركة.وعلى هذا فإن تعزيز الاستجابات يمكن أن يتحقق إما بتقديم التعزيز الموجب، أو بواسطة التعزيز السالب، أي بإزالة المثيرات المؤلمة.

العقاب الموجب والعقاب السالب:

العقاب الموجب هو تقديم مثير غير مرغوب للكائن لكي يتوقف عن صدور استجابة غير مرغوبة، مثل أن يقوم المعلم بتوبيخ الطالب إذا تحدث مع زميله، أما العقاب السالب، فهو إزالة مثير مرغوب لدى الكائن لكي يتوقف عن الاستجابة غير المرغوبة، ومثال ذلك عندما تحرم الأم إبنها من مشاهدة أفلام الكارتون إذا استمر في الصراخ في البيت.

وهنا ينبغي أن نذكر أن أثر التعزيز على التعلم يختلف عن أثر العقاب، فقد دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الصدد على أن العقاب عادة ما يكون أقل تأثيراً من المكافأة، لأنه يؤدي إلى كبت مؤقت للاستجابة غير المرغوبة، ولا يؤدي إلى إضعافها، بل إنه بمجرد أن يتوقف العقاب، سرعان ما تعاود الاستجابة المعاقبة للظهور بكل قوتها.

كما بينت النتائج أيضاً أن الاستجابة المعاقبة يمكن أن تعود للظهور فيما بعد لو أن الدافع وراءها ارتفع بدرجة تكفي للتغلب على الخصائص المنفرة للعقاب، أضف إلى هذا أن العقاب الشديد للاستجابة ذات الدافع القوي يمكن أن تولد صراعاً ينعكس في سلوك غير تكيفي.

وربما تكمن الميزة الوحيدة للعقاب في أنه يجبر الكائن على أن يختار استجابة بديلة، إذا ما كوفئت تميل إلى التكرار، ومع هذا فان النتائج كلها تميل الى عدم تفضيل العقاب، لأن السلوك البديل الذي يمكن أن يترتب عليه غير قابل للتنبؤ به، كما هو الحال بالنسبة لما يترتب على المكافأة من سلوك.

العوامل المؤثرة في التعزيز:

اهتم بعض علماء النفس بدراسة تأثير عدد من متغيرات التعزيز على مسار التعلم، وقد تبين أن حجم التعزيز (كما يتمثل في عدد مرات المكافأة) له أهمية خاصة في التعلم، حيث تزداد سرعة التعلم كلما زاد عدد مرات التعزيز، وذلك في حدود معينة، كذلك بينت نتائج التجارب في هذا الصدد أن تأجيل التعزيز من شأنه أن يضعف من الاستجابة المتعلمة، ومن الأفضل للقائمين بتعليم الأطفال أو تدريب الحيوانات أن تتم إجراءات التعزيز والعقاب عقب صدور الاستجابة مباشرة.

كذلك دلت النتائج التجريبية على وجود ارتباط بين عدد ساعات الحرمان ومعدل الإشراط، بمعنى آخر يزداد معدل الاستجابة الشرطية مع ازدياد فترة الحرمان، وجدير بالذكر أن عدد ساعات الحرمان من الطعام ينظر إليه أنه صورة من صور الحافز التي تؤثر في معدل التعلم.

تشكيل السلوك:

لاحظنا في الإشراط الكلاسيكي من قبل أن المثير الشرطي (الضوء في تجربة بافلوف) يصبح بديلاً للمثير غير الشرطي (مسحوق اللحم)، وهذه العملية لا تسمح بتشكيل سلوك جديد، بمعنى أن يشتمل التعلم على استجابات جديدة تماماً، أما في الإشراط الإجرائي فهو عكس ذلك من حيث كونه يؤدي دوراً هاماً في نمو السلوك الجديد.

إن المجرب يمكنه أن يستخرج سلوكاً جديداً من خلال الاستفادة من التنوعات العشوائية في أداءات المفحوصين، والتي يقودها في الاتجاه المرغوب، على سبيل المثال، لو أننا بصدد تعليم أحد الكلاب أن يضغط على جرس بأنفه فإنه يمكن للمجرب أن يقوم بتقديم الطعام للكلب كتعزيز في كل محاولة يقترب فيها الكلب أكثر من منطقة الجرس، وحتى يصل في النهاية للمس الجرس بأنفه، ويعرف هذا الأسلوب في تدعيم الاستجابات التي يحددها فقط المجرب وإطفاء ما عداها بتشكيل سلوك الحيوان.

وقد توصل سكنر إلى هذا الأسلوب من خلال تجاربه، وهو بصدد الإشراط الإجرائي على الحيوانات، حيث تبين له أنه بالإمكان استخدام هذا الاسلوب في تدريب الحيوانات للقيام بأنواع من السلوك المعقد الذي لم تكن تستطيع القيام به من قبل، وقد بين سكنر أنه يمكن تحقيق هذا التعلم من خلال ما أسماه بمحاولات التقريب المتتالية حيث يتم تعزيز أية استجابات تصدر عن الحيوان وتقترب في

شكلها من الاستجابة المرغوبة، وبالتدريج يمكن أن يصل الحيوان إلى تعلم الاستجابة المرغوبة.

ومن أمثلة السلوك المعقد الذي يمكن تعليمه للحيوان، بواسطة أسلوب تشكيل السلوك: قيام الحيوان بسلسلة معقدة من الحركات، كما نرى في حيوانات السيرك التي تقوم بسلوكات يقوم بها الإنسان، أو كما نرى مباراة كرة سلة للفئران، ولا شك أنه لا يمكن تعليم هذا السلوك المعقد للحيوان دفعة واحدة، بل يمكن تعليمه إياه تدريجياً من خلال عمليات التقريب المتتالية، إذ تبدأ التجربة بحرمان الفأر من الطعام، ثم يبدأ في تدريب الفأر على تناول الطعام من مخزن خاص خلال عدد من المرات يتم فيها دفع الكرة بأنفه، يعقبها تسليمه الطعام من المخزن في طبق معد لذلك، بعد أن يتم تعليم الفأر الربط بين دفع الكرة والحصول على الطعام من المكان المخصص لذلك، يبدأ تشكيل السلوك، فتوضع الكرة أمامه، ولا يعطى الفأر الطعام إلا بعد أن يدفعها، ويتم هذا في البداية بعد عدد كبير من المحاولات العشوائية التي تصدر عن الفأر، وبعد أن يتعلم الفأر الدفع بانتظام، يتم بعد ذلك تقديم الطعام فقط في المحاولات التي يقوم فيها الفأر بالاستجابات المتتالية، ثم يدفع الكرة باتجاه السلة، ثم تضاف حركة أخرى جديدة بعد ذلك لسلسة الحركات المدعمة وهو الجري نحو السلة ووضعها فيه، وعندئذ يكتمل التدريب (Schunk،1991).

التطبيقات التربوية لنظرية سكنر:

- من أهم التطبيقات التربوية للنظرية هو استخدامها في التعليم المبرمج حيث يعد أحد الأساليب الهامة في التعلم الذاتي الذي يعتمد على التعزيز الفوري للاستجابات، وهو يتم إما بواسطة آلات التدريس، أو بواسطة كتاب مبرمج، أو بواسطة الحاسوب، وفي هذه الأحوال يعرض على الطالب في كل مرة جملة واحدة غير كاملة تسمى إطاراً، وعليه أن يقرأها ثم يقوم بتكملتها

ثم يقارن بين إجابته والإجابة الصحيحة التي لا تكون بالطبع متاحة أثناء الإجابة.

- يؤكد سكنر على التسلسل والتشكيل، وهما مفهومان لهما أهمية تربوية، فالتسلسل يشير إلى الطريقة الجزئية في التدريب في مقارنة بينها وبين الطريقة الكلية، أما مفهوم التشكيل فيتمثل فيما يبذله المعلم من جهد لتعزيز كل استجابة تقترب من مستوى الإتقان كما يحدده الهدف التربوي التعليمي، فمثلاً يمكن تعزيز سلوك الطالب الذي لا يقرأ، عند مجرد النظر إلى الكتاب، وبعد ذلك على التقاط أحد الكتب من على الرف، ثم على فتحه ثم على قراءته، ثم على فهم ما يقرأ.

النمو المعرفي:

فيما يلي عرض لمجال آخر من مجالات النمو الإنساني، وهو النمو المعرفي، وسنعرض ثلاث نظريات هامة في هذا المجال، وهي نظرية بياجيه، ونظرية برونر، ونظرية فيجوتسكي.



الافتراضات الأساسية لنظرية بياجيه للنمو المعرفي:

يرى بياجيه بأن هناك مجموعة من الافتراضات أو العوامل التي تؤثر في التغيرات التي تطرأ على عملية في التفكير:

أولاً: الأطفال كمتعلمين نشطين وذوي دافعية للتعلم:

اعتقد بياجيه بأن الأطفال ليسوا مستقبلين سلبيين للمثيرات البيئية، ولكن لديهم فضول طبيعي حول عالمهم؛ لذلك فهم يبحثون بشكل نشط عن المعلومات لتساعدهم في فهم عالمهم.

ثانياً: معرفة الأطفال بالعالم تصبح منظمة بشكل متزايد بمرور الوقت:

وهذا يعتمد على خبرات الأطفال بعالمهم، حيث يبني الأطفال معرفتهم من خلال خبراتهم، مما يساعدهم على تطوير المخططات العقلية لديهم Schema.

لذلك يجب تزويد الطلاب بخبرات تساعدهم في بناء فهم دقيق وتام للعالم ومحاولة مساعدتهم في اكتشاف العلاقات بين المفاهيم والأفكار.

ثالثاً: يتعلم الأطفال من خلال عمليتي التمثل والتلاؤم:

رابعاً: التفاعل مع البيئات المادية والاجتماعية أساسي وهام للنمو المعرفي:

يرى بياجيه أن الخبرات الجديدة أساسية لحدوث التعلم والنمو المعرفي، لذلك أكد بياجيه على أهمية تفاعل الأطفال مع البيئات المادية، وللتفاعل الاجتماعي أيضاً دوراً هام في التعليم، حيث يصبح الطفل يتعرف على وجهات نظر الآخرين، فيتخلص من تمركزه حول ذاته، لذلك يجب تزويد الأطفال بفرص لتغيير أفكارهم ووجهات نظرهم.

خامساً: تشجع عملية التوازن على تطوير مستويات أكثر تعقيداً من التفكير:

سادساً: يحدث النمو المعرفي فقط بعد حدوث تغيرات النضج البيولوجي:

لقد أكد بياجيه على أهمية النضج البيولوجي، لذلك يعتقد بياجيه أن تفكير الأطفال يختلف عن تفكير الراشدين.

يسلم بياجيه بأن النمو عملية متتابعة وموصولة من التغيرات التي تكشف عن إمكانات الطفل، وقد ركز بياجيه على أهمية إكساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم، وكما أهتم بدراسة تفاعل الأطفال مع بيئتهم حيث أغنى دراسات الطفولة بحقائق موضوعية حية، وأن النمو المعرفي للطفل يخضع لأربعة عوامل رئيسة هي:

1. **النضج البيولوجي:** إنه من أهم العوامل؛ إذ تعد التغيرات البيولوجية التي يمر بها الفرد موروثة بفعل التركيب الجيني الذي يرثه الفرد في لحظة التكوين.
2. **التوازن:** ويحصل عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيقية.
3. **الخبرات الاجتماعية:** حيث أن التفاعل مع الآخرين يؤثر في نمونا المعرفي خلال التعلم من خبرات الآخرين وسلوكياتهم، وكما اتبع بياجيه "الطريقة الإكلينيكية "في البحث السيكولوجي في عالم الطفولة وذلك لفهم خصائص نمو الاطفال.
4. **الخبرات الطبيعية بالأشياء.**

مراحل النمو المعرفي:

تعتبر نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي من أوائل النظريات التي تصف كيفية حدوث النمو المعرفي عند الإنسان، والنمو المعرفي هو أحد مجالات النمو الإنساني المختلفة، وفيما يلي تفصيل تلك لنظرية.

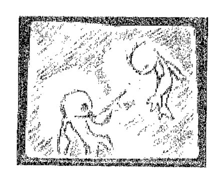
يصرح بياجيه بأن الإنسان يرث ميلين أساسين، هما:

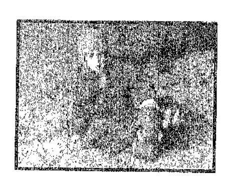
التنظيم: أي الميل إلى ترتيب وتأليف العمليات في أنساق أو نظم مترابطة.

التكيف: وهو الميل إلى التوافق مع البيئة.

وكما يحول الهضم الطعام إلى صيغة يستطيع أن يستخدمها الجسم، فإن العمليات العقلية تحول الخبرات إلى صيغة يستطيع أن يستخدمها الطفل في تناوله للمواقف الجديدة، وكما أن العمليات البيولوجية ينبغي أن تبقى في حالة اتزان وأن تستعيد توازنها كلما حدث لهذا الاتزان خلل كذلك تسعى العمليات العقلية إلى الاتزان عن طريق عملية استعادة التوازن واستعادة التوازن صيغة من صيغ تنظيم الذات التي يستخدمه الأطفال لتحقيق التماسك والاستقرار في تصورهم للعالم وفهمهم لعدم الاتساق في الخبرة .

والتكيف هو ميل الفرد للتوافق مع بيئته ويتضمن عمليتين تكمل إحداهما الأخرى : التمثل Assimilation والمواءمة Accommodation، ولكي نفهم هاتين العمليتين من الضروري أولاً أن نلم بمفهوم آخر أساسي عند بياجيه وهو المخطط Schema.





والمخطط هو نمط منظم من التفكير أو السلوك يصوغه الأطفال وهم يتفاعلون مع بيئتهم وآبائهم ومدرسيهم ومن في سنهم، وقد تكون المخططات سلوكية (مثال: كيف ترمى الكرة) أو معرفية (إدراك أن هناك أنواعاً كثيرة

مختلفة من الكرات)، وقد يتكيف الطفل إما بتفسير الخبرة بحيث تلائم المخطط الموجود في بنائه المعرفي (تمثل)، أو بتغيير المخطط الموجود لتلائم الفكرة الجديدة (مواءمة)، خذ مثلاً طفل يمشي مع أبيه وشاهد هذا الطفل فراشة، سيقول الطفل لأبيه (بابا أنظر هاد عصفور)، هذه الحالة تسمى تمثل لأن الطفل غير من خصائص الفراشة لتناسب مخططه المعرفي الذي يقول له ان كل شيء يطير هو عصفور، وبذلك يحدث الاتزان المعرفي، ثم يقوم الأب بتصحيح الطفل ويقول له (لا يا بني) عندها سيحدث حالة من عدم الاتزان، ويكمل الأب (هذا ليس عصفور هذه فراشة)، وتسمى هذه الحالة المواءمة لأن الطفل غير من مخططه المعرفي ليناسب الشكل لموجود في البيئة، وبذلك تعود حالة الاتزان.

وهناك عوامل متعددة تؤثر على النمو العقلي هي:

1. النضج: وهو النمو السيكولوجي في المخ والجهاز العصبي.
2. الخبرة الجسمية: وهي تفاعل كل شخص مع الأشياء في بيئته.
3. الانتقال الاجتماعي: وهو التفاعل والتعاون لشخص مع الآخرين، إن العمليات المجردة قد لا تنمو في العقل بدون تناسق لوجهات النظر بين الناس.
4. التوازن: وهو العملية التي يفقد بواسطتها التركيب العقلي للشخص استقراره نتيجة للخبرات الجديدة، ويعود للاتزان من خلال عمليتي الاستيعاب والتسكين ونتيجة للتوازن تنمو التراكيب العقلية وتنضج.

و"يعتقد بياجيه أن هذه العوامل ذات أهمية للنمو العقلي، ويجب وجود كل واحد منها إذا كان للشخص أن يتقدم خلال المراحل الأربع للنمو العقلي.

مراحل النمو المعرفي:

انتهى بياجيه بعد دراسته لكثير من الأطفال إلى وجود مراحل نمو معرفي متمايزة، وأن هذه المراحل تتبع نمطاً يتسم بالاستمرار، وأن الأطفال لا يقفزون فجأة

من مرحلة إلى مرحلة تالية، وأن النمو المعرفي يتبع تسلسلا أو تتابعاً محدداً، ولكن الأطفال قد يستخدمون أحياناً نوعاً أكثر تقدماً من التفكير أو يعودون إلى شكل أكثر بدائية ويختلف معدل تقدم الطفل خلال هذه المراحل، ولكن التتابع واحد بالنسبة لجميع الأطفال، وفيما يأتي عرض لأربع مراحل أساسية:

1. المرحلة الحسية الحركية (منذ الولادة – سنتان):

يكتسب الوليد أو الطفل الصغير حتى سن الثانية الفهم أساساً عن طريق الانطباعات الحسية والأنشطة الحركية التي يقوم بها تجاه الأشياء، ولما كان الوليد لا يستطيع الحركة كثيراً معتمداً على نفسه خلال الشهور الأولى بعد مولده، فإنه ينمي مخططات تصورية أساساً باكتشاف جسمه وحواسه، وبعد أن يتعلم المشي وتناول الأشياء بتفاعله مع كل شيء يكون حصيلة كبيرة من المخططات التي تتضمن الأشياء الخارجية والمواقف، وقبل سن العامين يستطيع معظم الأطفال أن يستخدموا خططاً اكتسبوها لكي يندمجوا في سلوك المحاولة والخطأ العقلي والجسمي، وأهم خصائص هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك مفهوم ثبات الأشياء، بمعنى أنه لو عرضت عليه شيئاً ما فإنه ينظر إليه، ثم اخفيه عنه، فإن الطفل لن يحاول البحث عنه لأنه بالنسبة له قد انتهى من الوجود.

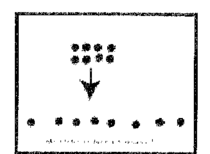
2. مرحلة ما قبل العمليات (2 – 7 سنوات):

يتركز تفكير الأطفال في سني ما قبل المدرسة على اكتساب الرموز (الكلمات) التي تتيح لهم الإفادة من الخبرة الماضية بدرجة أكبر، وتشتق كثير من الرموز من التقليد العقلي وتتضمن صوراً بصرية وإحساسات جسمية، وعلى الرغم من أن تفكيرهم أكثر تقدماً من تفكير الأطفال في السنة الأولى أو الثانية من أعمارهم، إلا أن أطفال سني ما قبل المدرسة يميلون إلى تركيز انتباههم على بعد واحد في الوقت الواحد، مثلاً لو عرضت عليهم صندوق يحتوي كرات حمراء وصفراء وخضراء، ذات أحجام مختلفة صغيرة ومتوسطة وكبيرة، مصنوعة من

مواد مختلفة بلاستيكية وحديدية وزجاجية، فإن هذا الطفل سيصنفها حسب بعد واحد، إما اللون أو الحجم أو مادة الصنع، أي الكرات الصفراء على حدة أو الكرات الكبيرة على حدة أو الكرات الزجاجية على حدة.وهم غير قادرين أيضاً على قلب أو عكس الأفعال عقلياً، (مثال يقول الطفل لجده: هذا ليس ابنك بل هو والدي)، ومن خصائص هذه المرحلة أيضاً ظهور مفهوم التمركز حول الذات.



والذي يعني عدم القدرة على إدراك وجهات نظر الآخرين، كما يظهر ما يسمى بالإحيائية، وهو التعامل مع الأشياء على أنها كائنات حية مثل (بابا أنظر القمر يلحقنا ونحن نمشي)، كما لا يستطيع الطفل في هذه المرحلة الاحتفاظ، أي احتفاظ الأشياء بطبيعتها حتى لو تغير شكلها أو مظهرها الخارجي، (مثال: لوضعت كوبين يحتويان كميتين متساويتين من الماء وسألت الطفل هل كمية الماء متساويين؟ لأجاب بنعم، ثم اسكب كمية الماء في الإناء الأول في إناء عريض، و اسكب كمية الماء في الإناء الثاني في إناء طويل، وأسال الطفل أيهما يحتوي على كمية ماء أكثر، فيجيب الطفل أن كمية الماء في الإناء الطويل أكثر.

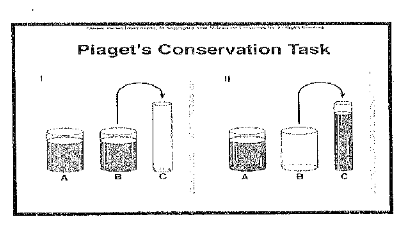



3. مرحلة العمليات المادية (7 – 11سنة):

يقصد بالعمليات تلك الأعمال أو النشاطات العقلية التي تتشابك لتصبح نظماً تعين الإنسان على التفكير المنطقي، هذه العمليات تكون في الغالب في المحسوسات.

إن الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن سبع سنوات يقدرون عادة على قلب الأفعال عقلياً، ولكن تفكيرهم يكون محدود بالأشياء الماثلة فعلاً في الحاضر، والتي يخبرونها على نحو مباشر، ولذلك يطلق على هذه المرحلة مرحلة العمليات المادية، وطبيعة هذه المرحلة يمكن توضيحها باكتساب الطفل لمفاهيم الاحتفاظ وبقاء الأشياء.وما أن يبلغ معظم الأطفال السابعة من أعمارهم إلا ويستطيعوا أن يشرحوا على نحو صحيح أن الماء الذي يصب في إناء زجاجي قصير وعريض إلى إناء طويل ورفيع يبقى مقداره واحد، والقدرة على حل مشكلة صب الماء لا تضمن بالضرورة أن طفل السابعة سوف يقدر على حل مشكلة مشابهه تتضمن كرتين من الصلصال، فالطفل الذي شرح لماذا يحتوى الإناء الرفيع الطويل على نفس القدر من الماء الذي يحتويه الإناء القصير العريض قد يصر بعد دقائق قليلة على أن تغير كرة الصلصال المساوية لكرة أخرى، بحيث تتخذ شكل مستطيل يجعلها أكبر من نظيرتها، ويميل الأطفال في صفوف المرحلة الابتدائية الأولى إلى الاستجابة إلى كل موقف على أساس الخبرات المادية، ولا يتحقق الاتجاه إلى حل المشكلات بالتعميم من موقف إلى موقف آخر مشابه وليس مماثلاً بأي درجة من الاتساق حتى يبلغ الطفل نهاية سنوات المدرسة الابتدائية، وفضلاً عن ذلك إذا طلب منه أن يتناول مشكلة افتراضية، فإنه فيما يحتمل يتعرض للإحراج، ولا يحتمل أن يقدر

الأطفال في سن السابعة على حل المشكلات المجردة بالاندماج في استكشافات عقلية، أنهم بحاجة إلى تناول أشياء ملموسة، أو استرجاع خبرات ماضية محددة، لكي يفسروا الأشياء لأنفسهم وللآخرين.



4. مرحلة العمليات المجردة (11 سنة فأكثر):

حين يبلغ الأطفال النقطة التي يقدرون فيها على التعميم وعلى الاندماج في التفكير عن طريق المحاولة والخطأ، وإلى فرض الفروض واختبارها بعقولهم فإنهم في نظر بياجيه قد بلغوا مرحلة العمليات المجردة، وعلى الرغم من أن الأطفال في الثانية عشرة من أعمارهم يستطيعون أن يعالجوا المجردات العقلية التي تمثل الأشياء المادية، فإنهم قد يندمجوا في سلوك المحاولة والخطأ حين يطلب منهم حل مشكلة، ولكن الأغلب أن يعالج المراهقون حل المشكلة بتكوين فروض وغربلة الحلول الممكنة لها وباختيار أكثر هذه الفروض رجاحة على نحو نسقي حين يبلغون نهاية المرحلة الثانوية، بمعنى يصبح تفكيرهم مثل تفكير العلماء.

كما تنمو ظاهرة التمركز حول الذات للمراهق_أي_ يريد المراهق من المجتمع التركيز على قضاياه والاهتمام بها، والمساعدة في تحديد هويته .(Wortman & el al,1999)

نظرية برونر في النمو المعرفي:



يعتبر برونر أحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على دور البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة، كمدخل لتنمية التفكير، وأكثر ما ركز عليه برونر في نظريته في التعلم المعرفي هو البناء (Structure) الذي يستقبل فيه الطفل أو الفرد الخبرة، وقد أطلق عليه مفهوم التمثيلات المعرفية .Cognitive Representation

وتشير التمثيلات إلى الطرق التي يتمثل فيها الفرد الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفي هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتقاس خبرات الفرد ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية، يفترض بوتر ان الأطفال يختلفون في تمثيلاتهم، وأن العامل الرئيسي الذي يقف وراء هذه الاختلافات هو العامل البيئي، حيث أن العوامل البيئية من وجهة نظره هي التي تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين أن البعض الآخر يقف عند حد التمثيلات الأيقونية (شبه الصورية)، والتي تمنع الأطفال من الوصول إلى حد التمثيلات الرمزية، إن هدف النمو المعرفي لدى بروتر هو التكامل للوصول إلى تحقيق مستويات تمثيلات رمزية، وهي المستويات التي يستطيع أن يتمثل فيها الفرد الخبرة عن طريق الرموز، الكلمات والمفاهيم، والمصطلحات، ويستطيع أن يعمل ذهنه في أشياء خفية مجردة بعيدة عن المعالجة اليدوية، ويقتصر فهمها على المعالجة الذهنية.

خصائص عمليات النمو المعرفي:

يرى برونر أن أي نظرية للعمليات المعرفية، يجب أن تأخذ في الاعتبار العناصر التالية:

1. يتميز النمو العقلي بزيادة استقلال (تحرر) الاستجابة عن المثير.فكلما تقدم الطفل في نموه العقلي ازداد تحرره من الاستجابة بالطريقة نفسها لنفس المنبه أو المثير، حيث يدرك الطفل لدى تعلمه النظام اللغوي، مسألة التوسط بين المثير والاستجابة، بحيث يصبح قادراً على تأجيل عمليات الإشباع وتعديل الاستجابات أو المحافظة عليها في الأوضاع المثيرية المختلفة. (Gage,1992).
2. تطوير نظام رمزي داخلي لتنظيم المعلومات وتخزينها، تعتمد عملية النمو العقلي على تطوير نظام داخلي لتخزين المعلومات والتعامل معها، وما لم يتعلم الأطفال نظاماً رمزياً يمثلون به العالم عن حولهم، فلن يتمكنوا من التنبؤ ووضع الفرضيات وتصور النتائج المتوقعة والاستقراء وغير ذلك من العمليات العقلية، لأن تخطي المعلومات الحسية يتطلب قدرة على التمثيل العقلي أو الرمزي وفق نظام معين.
3. قدرة المتعلم على التعبير بالكلمة والرمز عن نفسه وعن الآخرين، فيما يتعلق بالزمن الماضي والحاضر والمستقبل.

يشتمل التطور العقلي على قدرة متزايدة عند المرء يعبر فيها بالكلمات والرموز على فعله في الماضي أو عما سيفعله في الحاضر والمستقبل من أعمال، وهذا الأمر يرتبط بوعي الذات، ووعي البيئة المحيطة.

4. أن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، أمر ضروري للنمو المعرفي السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقافي معين، لا يعني ضمان نموه المعرفي على نحو تام، بل لا بد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين،

في فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق عمليات التفاعل المنظمة (Gage,1992).

5. تعد اللغة مفتاح النمو المعرفي، من خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، ومن خلال اللغة يستطيع أيضاً أن يجعل البيئة أكثر انتظاماً، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطية، حيث تتوسط اللغة الحوادث التي تقع في العالم الخارجي وتربط بينها، وكلما غدا الفرد أكبر سناً، غدا أكثر قدرة على استخدام اللغة كوسيط وهذا يعني أن فهم طبيعة النمو المعرفي، تستلزم تحليلاً لطبيعة اللغة، وللوظائف التي تقوم بها في هذا النمو (Gage,1992).

وجهة نظر برونر في مسألة تسريع النمو المعرفي:

لقد أسهم برونز بأعظم كشف معرفي تربوي أمريكي – المسألة الأمريكية – في فرضيته التي تضمنت: "أن أي طفل يستطيع تعلم أي خبرة وفي أي موضوع دراسي وفي أي مرحلة من مراحل عمره، إذا ما توفر له المعلم المخلص". (قطامي، 1990).

وقد ظهرت لهذه الفرضية تضمينات تربوية متعددة في المدرسة الأمريكية بشكل خاص، مثل:

1. يستطيع الطفل تعلم أي خبرة في أي مادة دراسية.
2. ليس هنالك فترة حرجة، لتعلم خبرات ما، في عمر معين دون غيره.
3. إن الانتظار إلى أعمار محددة حتى تتوافر فيها للطفل القدرة على التعلم تعتبر مضيعة لعمر الطفل.
4. لا داعي لتحديد سن مدرسي لدخول الطفل المدرسة.
5. يستطيع الطفل السير بسرعات مختلفة بالنسبة للمواد الدراسية المختلفة: وذلك يعني أن لا يقضي الطفل السنة في فصل دراسي واحد في كل

المواد، وإنما ينبغي أن تتاح له الفرصة ليذهب إلى مستواه المعرفي في كل مادة دراسية (قطامي، 1990).

مراحل النمو المعرفي عند برونر:

يحدد برونر التراكيب المعرفية بصور ثلاث وهي صور التمثيلات، وهذه الصور أو التمثيلات أو التراكيب المعرفية متدرجة، متسلسلة، غير محكومة بأعمار دقيقة، كما هو الحال لدى بياجيه وهذه الصور هي:

أولاً: التمثيلات العملية – أو تمثيل العمل والحركة Inactive Representation:

ويحدث النمو المعرفي أثناءها من خلال العمل والفعل، ويتعرف الطفل على الأشياء والموضوعات المحيطة به من خلال ما يقوم به من أفعال حيالها، كاللمس والمعالجات اليدوية المختلفة، فالفعل هو الطريقة الوحيدة التي يتعرف بها طفل هذه المرحلة على البيئة والتي يمثل بها عالمه الخارجي (نشواتي، 1996).

ثانياً: التمثيلات الأيقونية أو تمثيل الصور Iconic Representation:

وينمو لدى الطفل إدراك الخبرات التي يتفاعل معها، والتي يواجهها عن طريق التصورات البصرية المكانية والخيالات، حيث يتسنى للصورة أن تحل محل تمثيلات العمل أو الحركة،حيث يعتقد برونر أن التمثيل الأيقوني يستطيع مساعدة الفرد على تلخيص الأحداث بواسطة التنظيم الانتقائي للمدركات والخيالات، فالطفل الذي يستطيع أن يرسم خارطة تحدد الطريق إلى بيته، يقوم بتمثيل خبراته بطريقة أيقونية (أبو جادو، 2000).

ثالثاً: مرحلة التمثيلات الرمزية Symbolic Representation:

حيث يتسنى للطالب التعبير عن خبراته عن طريق تمثيلات رمزية، ممثلة في الرموز، والأشكال، واللغة، فيتحدث الطالب عما يشعر به، أو ما يفكر به عن طريق الكلمات، وكذلك ينمو الطالب بحيث يصبح قادراً على صياغة خبراته بطريقة

لغوية أو غير لغوية، ويصبح التعبير اللغوي والتعبير التجريدي أكثر ما يميز هذا النوع من التمثيلات (قطامي، 1990).

نظرية فايجوتسكي Vygotsky:



منهجية فايجوتسكي في دراسة النمو المعرفي:

حاول "فايجوتسكي" فهم عملية تشكيل العقل من خلال التركيز على عملية النمو؛ وأن هذه العملية لا يمكن فهمها جيداً دون الإشارة إلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي يحتضنها .ولكنه اختلف عن بياجيه وبرونر في عدم تركيزه على مراحل متميزة لهذا النمو، ورفض فكرة أن مبدأ واحداً (مثل الاتزان) يمكن أن يفسر عملية النمو بأكملها؛ واقترح أن هذه العملية معقدة، وأن طبيعتها تتغير أثناء حدوثها.

وتشكل الإطار النظري لجهود فايجوتسكي من ثلاث موضوعات هي:

1. اعتماده على الأسلوب التطوري أو الجيني.
2. الإدعاء بأن العمليات العقلية العليا تكمن جذورها في العمليات الاجتماعية.
3. الإدعاء بأن العمليات العقلية يمكن فهمها فقط من خلال فهم الأدوات والإشارات التي تتوسطها .(Driscoll,1994).

لقد نظر فايجوتسكي إلى النمو (التطور) نظرة شاملة من الولادة حتى الممات، ولا تقتصر على مرحلة معينة (الطفولة أو المراهقة أو الشيخوخة مثلاً) كما فعل معظم العلماء الذين جاؤا قبله، وهو يرى أن الدراسة التطورية لمشكلة ما هي الكشف عن أسسها الجينية التكوينية Genesis والسببية الحيوية (يعني البحث عن أصل نشأتها وتكوينها)، ولذلك فإن السؤال المهم عند فايجوتسكي ليس: كيف ينتقل تفكير الأطفال إلى تفكير يشبه تفكير الراشدين؟ وإنما كيف تمكن الإنسان أصلاً من تطوير مهاراته وعملياته العقلية العليا، أي أنه كان مهتماً بكيفية حصول الأطفال على هذه العمليات والوظائف العقلية التي سوف يستخدمونها لاحقاً في حياتهم (Driscoll,1994).

التعليم والذكاء Instruction and Intelligence:

يرى فيجوتسكي أن الطلبة غير القادرين على أداء الواجبات وحل المسائل أو حفظ الأشياء عن ظهر قلب، أو تذكر التجارب عند تركهم لوحدهم مع وسائلهم الخاصة، ينجحون عادة بمساعدة شخص بالغ.يحمل بياجيه Piaget فكرة سلبية بعض الشيء عن مثل هذا النجاح الظاهر، مدعياً بأنهم يوظفون تعليم وتعلم الإجراءات لا تطوير الفهم.يرى بأن القدرة (الكفاية) العقلية "العبقرية" Genuine هي إظهار للأنشطة التي يمارسها الطفل بدون مساعدة.ويؤكد فيجوتسكي، من ناحية أخرى، على أن القدرة على التعلم من خلال التعليم هي نفسها سمة أساسية من سمات الذكاء البشري، عندما يساعد الكبار الأطفال على إنجاز الأشياء التي يقدرون عليها بمفردهم، فإنهم يعززون تطوير المعرفة والقدرة.وبدون القدرة الطبيعية للتعليم والتعلم، لما تطورت الثقافات الإنسانية، ما دامت ممكنة التنفيذ فقط إذا كان غير البالغ يتعلم والبالغ يعلم، ومن هذا المنظور الذي يضع التعليم، في قلب التطور، يتم الكشف عن القدرات الكامنة للأطفال على التعلم وتدرك عادة في التفاعلات مع الآخرين الأكثر معرفة وخبرة (Wood,1998).

ويرى (Wood,1998) أن فيجوتسكي أشار لمنطقة التطور الأقرب إلى الفجوة الموجودة عند الفرد (سواء كان بالغاً أم طفلاً) بين ما يستطيع أداءه بمفرده وبين ما يمكن إنجازه بمساعدة من شخص أكثر خبرة ومهارة منه، يقودنا هذا المفهوم إلى رؤية مختلفة تماماً لـ"الاستعداد" Readiness للتعلم عن الرؤية التي قدمتها نظرية بياجية، فالاستعداد بمفهوم فيجوتسكي لا يستلزم فقط حالة المعرفة الموجودة للطفل، بل قدرته على التعلم بوجود المساعدة.فقد يختلف طفلان في نفس المستوى من الأداء (بدون مساعدة) في واجب معين في مدى قدرتهم على تعلم مقادير مماثلة من التعليم.

يجب أن يميز مستوى الأداء الحالي للطالب عن ذكائه واستعداده للتعلم، مع المزيد من المساعدة يمتلك بعض الأطفال مناطق تطور أقرب أكبر من غيرهم، حتى عندما تتماثل مستويات أدائهم الموجودة، يكون مثل هؤلاء الأطفال قادرين على التعلم بشكل أكبر من خلال التعليم.

تمنحنا نظرية فيجوتسكي طريقة لتصور وفهم الفروق الفردية في القابلية على التعليم، "حيث لا تمتلك نظرية بياجيه ما تقوله في هذه المسألة، فلم يشرع بياجيه أبداً باكتشاف الفروق الفردية في معدلات النمو، لذا لا نستغرب عدم تعليقه على هذه المسألة.

هكذا فإن فيجوتسكي يرى بأن النجاح المنجز تعاونياً يكمن في أسس التعلم والتطور، ويعتبر التعليم – الرسمي وغير الرسمي على حد سواء في العديد من الأوساط الاجتماعية المنفذ من قبل أقران أو أخوة أو آباء أو أصدقاء أو معارف أو معلمين أكثر خبرة ومعرفة – الأداة الرئيسية الناقلة للمعرفة.

التعلم والتعليم والتطور Learning,Instruction, andDevelopment

يعتقد فيجوتسكي أن التعليم الجيد الوحيد هو ذلك الذي يسبق التطور ويقوده، وهو بذلك يرى أن عمليتي التطور والتعلم عمليتان منفصلتان، وإن كانتا

مترابطتين من حيث أن التعلم يهيئ المجال أمام عمليات التطور للحركة والتقدم، إن تأخر التطور عن التعلم هو الذي ينتج ما سبق أن أطلق عليه منطقة التطور الأقرب، كذلك فإن فيجوتسكي يرى أن كل مادة دراسية لها ارتباطها الخاص بمسار تطور الأطفال، وهو ارتباط يتغير كلما انتقل الطفل من مرحلة تطورية إلى أخرى، وعند الأخذ بالاعتبار أثر التفاعل الاجتماعي على مناطق التطور الأقرب، فإن صورة أخرى أكثر تعقيداً "للتعليم الناجح" تظهر على السطح (Driscoll,1993).

ولقد ناقش فياجوتسكي ثلاثة آراء حول كيفية تفاعل عمليتي التطور والتعليم، ورفضها كلها.

الرأي الأول: وهو الذي يرى بأن التطور شرط سابق للتعلم، وهو راي يعزى أساساً إلى بياجيه، ولا شك أن التضمين التربوي القائم على هذا الرأي هو أنه لا يمكن (ولا يصح) أن نعلم المفاهيم والمشكلات المنطقية في أي موضوع دراسي قبل أن تطور عند الأطفال العمليات المنطقية اللازمة لاستيعابه وفهمه (Driscoll,1993)، مطبقاً لما يراه بياجيه، فإن مرحلة التطور عند الفرد تحدد نوعية تفكيره، وأن التعليم فوق ذلك المستوى لا يولد تعلماً (عدس، 1998).

الرأي الثاني: وهو الذي يرى أن التطور والتعلم شيء واحد، وهي نظرة خاصة بالسلوكيين وأيضاً –نظرية معالجة المعلومات، أما فايجوتسكي فيرى أن التعلم أكثر من مجرد القدرة على اكتساب القدرة على التفكير؛ أنه اكتساب قدرات تفكيرية متخصصة، تساعد الطفل على تناول أسباب متعددة، وهذا يتطلب انتباه مصممي التدريس إلى المتطلبات السابقة المحددة لكل موضوع دراسي.

الراي الثالث: وهو الذي يجمع بين الرأيين الأول والثاني، ووجده فايجوتسكي غير صحيح كذلك وقد تبنى فايجوتسكي رأياً مختلفاً أكثر تعقيداً

يعتمد على التفاعل بين التعلم والتطور فمن ناحية التعلم – وبالتالي التعليم – يسبق التطور ويدفعه إلى الأمام (Driscoll,1993).

يعتقد فيجوتسكي بأن عمليات التطور تتخلف وراء عمليات التعلم (التعلم يسبق التطور)، وهو يشير إلى أن الأطفال يستطيعون دائماً إتمام بعض المهمات بمساعدة الرفاق أو المعلمين، في حين أنهم لا يستطيعون إتمامهما بمفردهم، أن القدرات التي يمكن للأطفال إظهارها عندما يعلمون بمساعدة الآخرين هي من النوع الذي لم يتم تطويره بعد، وهي في طريقها لأن تصبح مدوته، وهذا ما أشار إليه فايجوتسكي بمنطقة التطور الأقرب التي تشير إلى الفرق بين المستوى الحالي للتطور عند الفرد والمستوى الكامن للتطور عنده، (عدس، 1998).

اللغة والتفكير عند فيجوتسكي:

ينظر فيجوتسكي إلى اللغة كوسيط هام بين التعلم والتطور، فاللغة تتطور في البداية بسبب حاجة الطفل إلى التواصل مع الناس في البيئة المحيطة به، وفي خلال تطور الطفل، فإن اللغة تتحول إلى كلام داخلي، أي تصبح عملية داخلية تعمل على تنظيم أفكار الطفل (عدس، 1988).

يرى فيجوتسكي أن تفكير الطفل وكلامه يبدآن كفعلين منفصلين، يمكن تمثيلهما بدائرتين منفصلتين، الدائرة الأولى تمثل التفكير غير المنطوق، الصامت Nonverbal thought والدائرة الثانية الكلام المجرد من المفاهيم والأفكار Non Conceptual Speech، ومع نمو الطفل تلتقي الدائرتان وتتداخلان وتمثل اتصال الدائرتين التفكير المنطوق Verbal Thought؛ بمعنى أن الطفل يكتسب مفاهيم يشار إليها بكلمات، وكلمة مفهوم Concept هنا تعني تجريد Abstraction، أي فكرة لا تمثل شيء ملموس بعينه، وإنما بمجموعة خصائص تشترك بها أشياء متنوعة أو علاقة بين هذه الأشياء.

ويتزايد التداخل مع تنامي الثقافة والتعليم، إلا أن الدائرتين لا تتطابقان تماماً، حيث تبقى هناك مساحة للتفكير الصامت غير المنطوق.

ونستخلص مما سبق، وحسب وجهة نظر فيجوتسكي بأن اللغة والفكر وظيفتين منفصلتين، ففي السنوات المبكرة الأولى، يحدث التفكير بشكل مستقل عن اللغة، وعندما تظهر اللغة تستعمل كوسيلة اتصال أكثر من أنها ميكانزم للتفكير، ولكن أحياناً وعند عمر سنتين تصبح اللغة والفكر متداخلين (توأمين): فيبدأ الأطفال يعبروا عن أفكارهم عندما يتكلموا، وبعدئذ يبدأ التفكير ويظهر على شكل كلمات؛ وهذا يقودنا إلى الحديث الذاتي — أي الشخص يتكلم مع نفسه، وهذا ما يشير إليه بياجيه التمركز حول الذات وبشكل تدريجي، فإن الحديث الذاتي يصبح كلام باطني Inner Speech أي تحدث الشخص مع نفسه بشكل ذهني (عقلي) أكثر من أنه صوت منخفض، وحسب وجهة نظر فيجوتسكي، فإن كلاهما (الحديث الذاتي والكلام الباطني) لهما نفس الغرض، فالأطفال يوجهوا سلوكاتهم بنفس الطريقة التي وجهها الراشدون بها مسبقاً.(Ormrod,1995).

مساهمات فيجوتسكي في النمو المعرفي:

لقد قدم فيجوتسكي ثلاث مساهمات مهمة، تساعد على فهم النمو المعرفي:

أولاً: أهمية التفاعل الاجتماعي ومنطقة التطور الأقرب:

يرى فيجوتسكي أن النمو المعرفي للأطفال يمكن تسهيله وتشجيعه من خلال تفاعلهم مع أفراد أكثر منهم قدرة وتقدماً، مثل الوالدين والمعلمين.(Ormrod,1995) وهذا ما يقودنا إلى توضح مفهوم منطقة التطور الأقرب.

منطقة التطور الأقرب The Zone of Proximal Development:

يرى فيجوتسكي أنه في أي مرحلة ما من مراحل نمو الطفل توجد مسائل معينة، يكون الطفل على وشك حلها لكنه بحاجة إلى بعض الموجهات أو الإيحاءات أو المساعدة من قبل الآخرين للتمكن من تذكر بعض الجزئيات، فالخطوات اللازمة لحل تلك المسائل وفي هذا الإطار، ميز فيجوتسكي بين مستويين من مستويات النمو المعرفي:

مستوى النمو الحقيقي Actual Development Level

ويشير إلى المستوى الذي يستطيع الطفل من خلال أنه ينجز المهمة بنجاح بشكل مستقل، أي بدون مساعدة من المعلم أو أي راشد آخر.

مستوى النمو المحتمل Potential Development

ويشير إلى المستوى الذي يستطيع الطفل من خلاله أن ينجز المهمة بنجاح بمساعدة الآخرين له (Ormord,1995).

أما منطقة التطور الأقرب The Zone of Proximal Development فهي عبارة عن المساحة أو المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة بمفرده إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين، أو بالتعاون مع زميل أكثر نمواً منه، أي بمعنى أنها تلك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة وتؤدي الغرض لأنها هي المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي.

وهكذا نستطيع أن نرى أفكار فيجوتسكي من الحديث الذاتي في النمو المعرفي مع فكرة منطقة التطور الأقرب، يرى فيجوتسكي أنه غالباً ما يساعد الراشد الطفل في حل مسألة أو إنجاز عمل ما باستخدام الموجهات أو الإيحاءات اللفظية، ويبدو أن هذه المساعدة تقل تدريجياً كلما اتبع الطالب هذه الموجهات أو التعليمات من خلال إعطاء الإيحاءات كحديث ذاتي، وأخيراً كحديث صامت على سبيل

المثال، طفل أضاع لعبته ووجدها بمساعدة والده، ثم بعد فترة من الوقت، أضاع كتابه المدرسي، فإن الحديث الذاتي لهذا الطالب سيأخذ الشكل التالي: "أين كتابي"؟ لقد استخدمته في حصة الرياضيات..وضعته في الحقيبة..وربما"، أن بإمكان الطفل الآن وبطريقة منظمة إيجاد كتابه الضائع دون مساعدة أحد (Woolfolk,1995).

ثانياً: التعلم بالمساعدة Assisted Learning:

تلعب اللغة دوراً هاماً في عملية النمو، إذ يعتقد فيجوتسكي أن النمو المعرفي يحدث من خلال تفاعل الطفل وأحاديثه مع من هم أقدر منه في نفس الثقافة من الأقران والراشدين، ويمثل هؤلاء موجهين ومعلمين للطفل.إذ يزودونه بالمساعدة اللازمة لتطوير ونمو قدراته على الفهم.ولهذا فالطفل ليس وحيداً في هذا العالم ليكتشف العمليات العقلية كالتصنيف والاحتفاظ.وإنما يتم اكتشافه لهذه العمليات من خلال مساعدة أفراد الأسرة والأقران والمعلمين.وتتم معظم توجيهات هؤلاء المحيطين بالطفل عبر اللغة في معظم الثقافات.وفي بعض الثقافات فإن ملاحظة الأداء المتقن لعمل ما، تساعد وتوجه الطفل على التعلم (البيلي وآخرون، 1997).

ثالثاً: السقالات Scaffolding:

وقد سمى (وود وزملاؤه) المساعدة التي يقدمها الراشدون للطفل بأنها مساندة (سقالات) Scaffolding ويقترح هذا المفهوم بأن الأطفال يستخدمون هذه المساعدة للتدعيم أثناء بنائهم لفهم أصيل، والذي بدوره يؤدي في النهاية لحل المشكلات بأنفسهم، وهذا الدعم قد يكون على شكل إيحاءات أو تذكير أو تشجيع أو تجزئة المشكلات إلى خطوات أو إعطاء أمثلة ونماذج أو أي شيء يساعد في نمو الطفل، وتطوير استقلاليته كمتعلم يتضمن التعلم بالمساعدة داخل غرفة الصف وإعطاء معلومات وإيحاءات وتذكير وإعطاء الكمية المناسبة من التشجيع في الوقت المناسب.ومن ثم السماح للطلبة بالاعتماد على أنفسهم في حل المسائل والمشكلات.(Woolfolk,1995).

يستطيع المعلم المساعدة في عملية التعلم من خلال عرض المهارة على الطلاب وحل جزء من المسألة أمامهم، وإعطاء أمثلة لهم أو مراجعة كراساتهم وإعطائهم تغذية راجعة، ومن ثم السماح لهم بإعادة كتابة الواجب الذي أخطأوا فيه.

يرى فيجوتسكي أن التفاعل الاجتماعي والمساعدة التي يتلقاها الطفل هي أكثر من مجرد طرق للتعليم، بل هي أصول العمليات العقلية العليا كحل المشكلات، ولقد افترض فيجوتسكي أن فكرة الوظيفة العقلية هي لون من أشكال النشاط التي يستخدمها الأفراد والجماعات على حدٍ سواء.

فعلى سبيل المثال، فإن الجماعة تتذكر كما يتذكر الفرد منا، كما في المثال: فقَدَ طفل في السادسة من عمره لعبته، وطلب من والده المساعدة لإيجاد اللعبة. فسأل الوالد ابنه أين رأيت اللعبة آخر مرة؟ أجاب الطفل: لا أعرف. هل تركتها في غرفتك؟ أجاب الطفل: لا. هل أعطيتها لابن الجيران؟ أجاب الطفل: لا ويستمر الوالد في طرح العديد من الأسئلة وكانت إجابة الطفل لا. وأخيراً، يسأل الوالد ابنه يمكن أنك تركتها داخل السيارة، عندها يجيب الطفل: أعتقد ذلك، من تذكر مكان اللعبة؟ الجواب، لا أحد منهما بل كليهما معاً.

لقد كان التذكر وحل المشكلة في التفاعل الاجتماعي الذي بينهما، لكن الطفل يتشرب أساليب يستخدمها في التذكر، فيما إذا فقد شيئاً في المستقبل، وفي مرحلة ما سيكون الطفل قادراً وبشكل مستقل على حل مثل هذه المشكلة.

يعتقد فيجوتسكي أن جميع الوظائف العقلية العليا لها أصولها في التفاعل الاجتماعي، أن مثل إستراتيجية إيجاد اللعبة كوظيفة عقلية عليا تبدو أولاً بين الوالد والابن، قبل أن تصبح عملية مستقلة داخل الطفل نفسه.

دور اللغة والحديث الذاتي:

تعتبر اللغة، من وجهة نظر فيجوتسكي قضية أساسية وهامة للنمو المعرفي،حيث تزود الطفل بطرق للتعبير عن الأفكار، وطرح الأسئلة، ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة للتفكير.فعند النظر إلى مشكلة ما، فإننا بشكل عام نفكر بكلمات وشبه جمل – فلذلك فقد أكد فيجوتسكي كثيراً على دور اللغة في النمو المعرفي مقارنة مع بياجيه.في الحقيقة، يعتقد فيجوتسكي أن اللغة والتي هي على شكل حديث ذاتي (التحدث مع نفسك) تعمل على توجيه النمو المعرفي .(Woolfolk,1995)

الحديث الذاتي والتعلم:

بما أن الحديث الذاتي يساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم يصبح من المعقول السماح لهم، بل وتشجيعهم باستخدامه في المدرسة مع الإصرار على استخدامه بصمت تام وخاصة مع الأطفال الصغار الذين يحاولون حل معضلة صعبة، فإن الصمت التام يجعل العمل شاقاً، وربما نلاحظ أنه كلما ازدادت "تمتمة Muttering" الأطفال فإن ذلك مؤشر على أنهم بحاجة لمساعدة أكثر، هناك طريقة تعرف بالتوجيه المعرفي الذاتي Cognitive Self-Instruction وهي تعليم الطلبة استخدام الحديث الذاتي لتوجيه التعلم.على سبيل المثال، يتعلم الطلبة إعطاء أنفسهم إشارات تذكرهم بضرورة الحذر والحرص والتباطؤ في حل المسائل الحسابية (Woolfalk,1995).

المحادثة التعليمية:

إن أهم تطبيقات فيجوتسكي أن التعلم الفعال والفهم يتطلبان التفاعل والمحادثة، يحتاج الطلبة إلى الكفاح في حل المشكلات في منطقة التطور الأقرب، وهم بحاجة إلى المساندة التي سيحصلون عليها من خلال التفاعل مع المعلم أو الطلبة الآخرين، إذ تزود المحادثة التعليمية الطلبة بهذه الفرص، وسميت بالمحادثة

التعليمية لأنه قد خطط لها كي تستشير المتعلم، ولكنها ليست محاضرة أو مناقشة تقليدية التي يسيطر فيها المعلم على الموقف التعليمي، فهدف المعلم هو إشراك جميع الطلبة في المناقشة، وهكذا يصبح المعلم مجرد موجه يساعد الطلبة لتحديد طريقة فهمهم مشكلة.

بياجيه وفيجوتسكي في الحديث والتفكير

تتعلق أشهر الفروق في الرأي بين فيجوتسكي وبياجيه بطبيعة اللغة وتأثيرها على التطور الفكري، فبياجيه يؤكد على عدم فرض اللغة لأية تأثيرات تكوينية على بنية التفكير، فهي "وسيط" وهي طريقة تمثيل تحدث الأفكار داخلها، فالأفعال والعمليات الذهنية وعمليات التفكير تتبع من الفعل لا من الكلام.(Wood,1998).

ومع ذلك فإن نظرية بياجيه أكثر تعقلاً ورصانة مما تشير إليه هذه الجمل، وعلى الرغم من أن اللغة لا تخلق تركيب (بنية) التفكير فإنها تسهل ظهوره، فعلى سبيل المثال، أنه من خلال التحدث إلى الآخرين وخاصة الأطفال يصبح تفكير الطفل مكيفاً ومؤهلاً اجتماعياً، قد يحفز ما يقوله طفل آخر عن حدث ما التفكير أو المناقشة أو المجادلة، قد يقود كلا الطفلين إلى مراجعة وإعادة التفكير بوجهات نظرهم.ولكن تركيب (بنية) ذكاء الطفل، القائم على أساس النشاط، هو الذي يحدد متى تحدث مثل هذه المبادلات التعاونية، وعندما حلل بياجيه المحادثات بين الأطفال الصغار مثلاً، لم يجد دليلاً على قدرتهم على مناقشة الأمور بمنطقية وعقلانية، فكتب بياجيه بهذا الخصوص، إذا لم يجر الأطفال قبل سن السابعة أو الثامنة محادثات مستندة إلى علاقات منطقية أو سببية فإن السبب في ذلك يعود إلى أنهم نادراً ما يفهمون بعضهم البعض في تلك السن عند تطرقهم لمثل هذه الأسئلة.(Wood,1998).

فما يمكن الحديث عنه يتحدد بواسطة مراحل تطور الأطفال، فتفكير (وحديث) الطفل قبل سن المدرسة منطلقاً من الذات (التمركز حول الذات) ليعكس تفكير ونشاط ووجهة نظر الطفل، ففي هذه المرحلة قد يستجيب الطفل لما يقوله شخص آخر ولكنه لا يستطيع أن يضع نفسه في مكانه ولا يفهم ما يقوله من منظور ذلك الشخص، لذلك كتب بياجيه "يبدو أنه يجب أن يبدأ الفرد من نشاط الطفل لفهم تفكيره ونشاطه بالتأكيد المتمركز حول الذات".(Wood,1998).

يرى بياجيه، أنه بالرغم من تحدث الأطفال فيما بينهم وهم يلعبون (قبل سن الذهاب للمدرسة) فإنهم في الواقع – بحسب رأي بياجيه – لا يتحدثون، حيث لا يمكن لطفل مرحلة ما قبل العمليات التفكير بماهية العالم من وجهة نظر شخص آخر.ولفعل ذلك يجب أن يكون الطفل قادراً على تجاهل وضعه البدني والعقلي وأن يكون قادراً على إنشاء مواقف كما تبدو من منظورات آخرين يتمكن الأطفال من إنجاز هذه الإشارات فقط عندما يكونوا قد طوروا عمليات ذهنية، وقبل بلوغ هذه المرحلة فإنهم يفهمون ما يقال من قبل شخص آخر سواء كان بالغاً أم طفلاً من وجهة نظرهم الخاصة، متمثلين بذلك معنى الكثير مما قيل لهم، فتأثير اللغة على الطفل مقتصر على ما يمكن فهمه واستيعابه، ويتحدد ذلك ببنية (تركيب) تفكير الطفل، تظهر التبادلية الحقيقية ومحاولات الفهم المشترك فقط مع تطور مرحلة العمليات المادية في سن السابعة تقريباً، وهذا هو سبب انهماك الأطفال الذين يلعبون ويتحدثون فيما بينهم، في حوارات جماعية مع الذات" بدلاً من اشتراكهم في حوار حقيقي.

تشترك نظرية فيجوتسكي في بعض الأمور مع نظرية بياجيه ولكنها تختلف عنها جذرياً في معالجتها للغة وتأثيرها على التفكير، يتفق فيجوتسكي مع رأي بياجيه في أن الأطفال لا يفكرون مثل الكبار، واستحسن حقيقة عدم محاولة بياجيه اكتشاف ما لا يستطيع الأطفال عمله مقارنة بالكبار، بل سعى لاكتشاف ما يمكنهم عمله وما قاموا بعمله فعلاً.

ويرى فيجوتسكي بأن حديث الطفولة ليس شأناً أنوياً (متمركز حول الذات) شخصياً، بل العكس فهو حديث اجتماعي صريح في المصدر (الأصل) والقصد (الهدف)، ولاحظ فيجوتسكي أيضاً ما أطلق عليه بياجيه "الحوارات الجماعية مع الذات" التي يقوم بها الأطفال ولكنه قدم لها تفسيراً مختلفاً، فبالنسبة لفيجوتسكي فهم يمثلون مرحلة مهمة من الانتقال بين وظيفتين مختلفتين تماماً للغة، ففي البداية يؤدي الكلام وظيفة صريحة وتنظيمية، ويؤدي فيما بعد وظائف أخرى، ويغير الطريقة التي يتعلم ويفكر ويفهم بها الأطفال،حيث تصبح اللغة فيما بعد وسيلة للتفكير، وليست مجرد ترميز (شفرة) أو نظام لتمثل العالم بل وسيلة لتحقيق التنظيم والضبط، أن الدافع الأولي للإيحاءات والكلام هو السيطرة على العالم من خلال مساعدة الآخرين له، بسبب ضعفه ولا يمكنه النهوض بأعباءه الخاصة لوحدة، وتقوم الإيحاءات والكلام بهذا الدور مانحة الطفل سبيلاً للتأثير على مسيرة مستقبله المباشر الذي لا يتمكن من تحقيقه بشكل آخر (Wood,1998).

بمعنى آخر، يرى فيجوتسكي أن الكلام المتمركز حول الذات خطوة انتقالية من الكلام الصوتي الخارجي إلى الكلام الداخلي، إن استدخال الكلام يعني أن العمليات العقلية تصبح سهلة، وأن التوجيه الذاتي نحو العمل يصبح ممكناً بدون الكلام الظاهر.(عاقل، 1998).

مقارنة بين وجهتي نظر بياجيه وفيجوتسكي حول الحديث الذاتي (التمركز حول الذات).

إذا صرفت بعض الوقت في مراقبة الأطفال، فتسجدهم يتحدثون مع أنفسهم وهم يلعبون وقد سمى بياجيه هذه العملية بالحديث المتمركز حول الذات.وافترض بياجيه ذلك – الحديث المتمركز حول الذات – بأنه بمثابة مؤشر على أن الطفل لا يستطيع رؤية العالم من وجهة نظر الآخرين، أنهم يتحدثون عن الأشياء المهمة التي تهمهم فقط لا سامعيهم.وكلما نضجوا هؤلاء الأطفال وعاشوا

الاختلافات مع من حولهم؛ فإن هؤلاء الأطفال، كما يرى بياجيه، يطورون الحديث الاجتماعي Socialized Speech فقد تعلموا الآن الإصغاء وتبادل الأفكار.

أما فيجوتسكي، فلديه أفكار مختلفة عن بياجيه عن حديث الأطفال الذاتي، فهو يتفق مع بياجيه على أنه مؤشر لعدم نضج الطفل المعرفي، في حين يختلف معه، ويقترح أن هذه التمتمة Muttering تلعب دوراً مهماً في التطور المعرفي، أن الأطفال يتواصلون مع أنفسهم لاختيار سلوكاتهم وأفكارهم، فقد تلاحظ أطفال الروضة يحدثون أنفسهم وهم يلعبون أو يحاولون تجميع قطع اللعبة، وكلما نضج هؤلاء الأطفال فإن حديث الذات يتحول لديهم من حديث ظاهر إلى همس ذاتي ثم حركة شفاه، ثم حديث صامتاً وأخيراً يفكرون فقط بالكلمات التي توجه سلوكاتهم، يصل الحديث الذاتي ذروته في عمر 5 – 7 سنوات، ويختفي في عمر 9 سنوات، ويصل الأطفال الموهوبون إلى هذه المرحلة في سن مبكرة (woolfolk,1994).

الخلاصة:

يؤكد بياجيه على مرور الأطفال بسلسلة من المراحل قبل إنشائهم للقدرة على الإدراك والتفكير والفهم بشكل ناضج وعقلاني، وحسب وجهة نظر بياجيه، يمكن أن يؤثر المعلم سواء عن طريق الشرح أو طرح الأسئلة على مسيرة التطور الفكري إذا كان الطفل قادراً على استيعاب ما يقال، يتحدد الاستيعاب بدوره بالمرحلة التي بلغها الطفل من التطور، يقودنا هذا إلى مفهوم محدد للتعلم وهو الاستعداد (Wood,1998).

يشترك فيجوتسكي مع نظرية بياجيه في بعض الجوانب، خاصة المتعلقة بالتركيز على النشاط كأساس للتعلم وتطور التفكير، ومع ذلك فإنه يستلزم ثلاثة افتراضات مختلفة (منطقة التطور الأقرب) السقالات، التعلم بالمساعدة، بشأن العلاقة بين التحدث وبين التفكير، ويستلزم تركيزاً أكبر بكثير على دور

الاتصال والتفاعل الاجتماعي والتعليمي في تحديد سبيل التطور (Wood,1998).

أما برونر الذي تأثر بفيجوتسكي فقد كان ينشئ أسس نظريته عن التعليم في الستينات عندما كان تمثيل نظرية المعلومات في علم النفس ماضٍ قدماً،خلافاً لبياجيه وفايجوتسكي فقد شرع برونر في دراسة تطور الطفل بعد بحث مكثف في تفكير الطفل وحله للمشاكل، وعلى الرغم من التقائه مع فايجوتسكي مع تأكيده على أهمية الثقافة والتاريخ الثقافي في صياغة التفكير فقد زودته خلفيته بفحص أكثر تفصيلاً للعملية المشتركة في النضوج والمعرفة المؤهلة اجتماعياً، تقوم نظريته خلافاً لنظريات بياجيه أو فيجوتسكي على أساس نظرية لغة المعلومات، وكمثال على ذلك لقد عنون إحدى مقالاته "الذهاب إلى ما وراء المعلومات المعطاة" التي تجري فيها طبيعة التفكير الإبداعي والأصالة من حيث قدرتنا على تلقي المعلومات فحسب وإنما على تعدي نطاقها بابتكار القواعد والقوانين.(Wood,1998).

اقتنع برونر – مثل فيجوتسكي – بأن الخبرة الاجتماعية تلعب دوراً رئيسياً في التطور العقلي.

ويمكن القول بأن نظرية بورنر تقع في الوسط بين نظرية بياجيه ونظرية فيجوتسكي، حيث ركز برونر – شأن بياجيه – على أهمية القيود البيولوجية والتطورية على ذكاء البشر وفي نفس الوقت أكد – مثل فيجوتسكي – على طريقة صياغة الثقافة وتغييرها لتطور الطفل، وأعطى دوراً أكثر مركزية وأهمية – مما أولاه بياجيه – للتفاعل الاجتماعي واللغة، والتعليم في تكوين العقل، وظف برونر لغة معالجة المعلومات في صياغة أفكاره ويكون بذلك قد زودنا فرصة لدمج نتائج العمل الجاري على معرفة الكبار بنتائج دراسة الأطفال غالباً ما يتغاضى علماء النفس المعرفي ممن يدرسون ذكاء البالغين عن عملية التطور والتعليم.

لقد سعى برونزر لإقامة تفسيره للعمليات الذهنية عن إحساس الثقافة والتطور مستفيداً من رؤى بياجيه وفيجوتسكي.

التضمينات التربوية:

هناك بعض التضمينات التربوية المشتقة من أفكار بياجيه وبرونروفيجوتسكي للتعليم:

1. فهم تفكير الطلبة، لأن تفكير الأطفال يختلف عن تفكير الراشدين، فعلى المعلمين بذل جهوداً خاصة لفهم عمليات التفكير لدى الأطفال وذلك من خلال الملاحظات والمقابلات...الخ، لأن فهم العمليات المعرفية للأطفال ستساعدهم في تعليم أفضل.
2. استخدام مواد مادية (ملموسة) فالأطفال، وبشكل خاص، في المرحلة الأساسية الأولى يتعلموا بشكل فعال من خلال المواد والموضوعات والظواهر المادية (المحسوسة).بينما تكون المواد الأخرى (كالكلمات والرموز) أقل فاعلية، لذلك على المعلم تزويد الطلبة بالأشياء التي يستطيعوا معالجتها، ورؤيتها، ولمسها...الخ.
3. التسلسل في التدريس، على المعلمين مراعاة التسلسل في التدريس حسب المراحل النمائية التي يمر بها الطلبة.
4. تقديم خبرات جديدة، على المعلمين تقديم خبرات جديدة، على أن تكون ملائمة لمعرفة الأطفال الحالية، وأن تضع الطلبة في حالات من عدم التوازن للوصول بهم إلى إحالة التوازن المعرفي.
5. مراعاة سرعة الطلبة في التعليم.
6. التأكيد على قيمة التفاعل الاجتماعي.
7. تحليل الأخطاء.
8. المزاوجة بين القدرات والاستراتيجيات (Gage,1992).
9. يجب أن تدعم البيئة التعليمية نشاط الطفل.

10. أن تفاعل الأطفال مع أقرانهم في الصف مصدر هام للنمو المعرفي.

نظرية التعلم الاجتماعي Theory Social Learning

كانت المحاولة الأولى في هذا الاتجاه تلك التي صاغها ميللر ودولارد، وهما من أعلام المدرسة السلوكية الحديثة في كتابهما الشهير (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) الذي صدر عام 1941م، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية ومبادئ التحليل النفسي، ولكن يرجع الفضل في تبلور هذا الاتجاه إلى البرت باندورا وريتشارد والترز في كتابهما الشهير الذي صدر عام 1962 م وعنوانه (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية)، ثم كتاب (نظرية التعلم الاجتماعي) لباندورا Bandura الذي صدر عام 1977م.

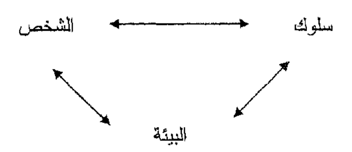
يركز هذا الاتجاه في تفسير التعلم على أن المتعلمين متأثرين بعوامل داخلية أو مثيرات بيئية أيضاً، فيحدث التعلم وفق هذه النظرية من التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل البيئية، وتؤكد النظرية على أن البيئات التي يتفاعل معها المتعلمين ليست عشوائية ولكن يتم اختيارها وتغييرها من خلال سلوك الأفراد، وهذا الاتجاه في التعلم يوفر تفسيراً مفيداً عن كيفية حدوث التعلم بالملاحظة وكيف يتم تنظيم الأفراد لأنفسهم من خلال سلوكهم، وفي التعليم الاجتماعي يتم استخدام كل من التعزيز الخارجي External Reinforcement والتفسير المعرفي الداخلي للتعلم Internal Cognitive Exploration للتعرف على كيفية جدوى التعلم من الآخرين، فالأفراد كائنات اجتماعية، ومن خلال ملاحظة الفرد لعالمه الاجتماعي و التفسير المعرفي لهذا العالم، ومن خلال الثواب والعقاب لاستجاباته لهذا العالم يتم تعلم المعلومات العديدة والمعقدة وكذلك المهارات والأداءات المختلفة.

مسلمات نظرية التعلم الاجتماعي:

انطلقت نظرية التعلم الاجتماعي من افتراضات ومسلمات أساسية حول التعلم والأداء. وهذه المسلمات هي:

أ. **التفاعلية التبادلية Reciprocal Interactions:**

ناقش باندورا، وهو أحد منظري التعلم الاجتماعي، أن السلوك الإنساني يحدث داخل تفاعلية تبادلية ثلاثية هي: السلوك والمتغيرات البيئية والعوامل الشخصية.



ويتضح مفهوم التفاعلية التبادلية الثلاثية في واحد من مصطلحات باندور وهو الكفاية الذاتية المدركة Perceived self-efficacy. وهي معتقدات الفرد حول إمكانية قيامه بعمل ما بشكل سليم وإيجابي. وفيما يتعلق بالتفاعل بين الكفاية الذاتية (عوامل الشخصية) والسلوك فقد بينت الدراسات أن الكفاية الذاتية تؤثر في سلوكات الأداء مثل اختيار المهمة والمواظبة والجهد المبذول واكتساب المهارات، وبدورها تقوم هذه السلوكات بتكييف الكفاية الذاتية للفرد.

ب. التعلم العامل والبديل enactive and vicarious learning:

بناءً على هذه النظرية فإن التعلم هو نشاط معالجة معلومات، حيث يتم فيه تحويل المعلومات حول سلوكات معينة إلى تمثيلات رمزية توجه العمل، ويتم التعلم إما بالعمل الفعلي أو بطريقة بديلة من خلال ملاحظة نماذج تقوم بالأداء. والتعلم العامل يتضمن التعلم من خلال نواتج الأفعال، فالسلوكات التي يتبعها النجاح تبقى والسلوكات التي يتبعها الفشل تزول.

وترى هذه النظرية أن الكثير من التعلم الإنساني يحدث بطريقة بديلة، أي بدون قيام الفرد بالأداء الفعلي، ومصادر التعلم البديل إما الملاحظة أو الاستماع، أو بمشاهدة التلفاز أو الفيديو أو الاستماع إلى الراديو أو بقراءة الصحف والمجلات والكتب.

كما يقوم التعلم البديل كذلك بإنقاذ الناس من السلوكات ذات العواقب السلبية، ومثال ذلك يتعلم الناس أن الأفاعي السامة خطرة من خلال الكتب دون الحاجة لأن يلدغوا ليتعلموا أنها خطرة.

ج. التعلم والأداء:

ينبغي التفريق هنا بين تعلم ما تم اكتسابه مسبقاً أو أداءه. فمن خلال الملاحظة يكتسب الناس المعرفة التي قد لا تستخدم وقت التعلم، فالأفراد يكتسبون معرفة صريحة Declarative Knowledge على شكل حقائق وأحداث ونصوص وشعر وأغاني... إلخ، كما يكتسبون معرفة إجرائية مثل خطوات عملية معينة والخوارزميات، إضافة إلى اكتسابهم أيضاً معرفة شرطية وهي معرفتهم متى يستخدمون المعرفة الصريحة والمعرفة الإجرائية وكيف يستخدمونها ولماذا يستخدمونها؟

إن أي من هذه الأشكال الثلاث يمكن اكتسابه ولكن ليس شرطاً القيام بها عند حدوث التعلم (Schunk,1991).

نظرية التعلم الاجتماعي لـ (روتر):



نشأت نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر من نظريات التعلم ونظريات الشخصية، حيث تبحث هذه النظرية في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، كما تحدث هذه النظرية تكاملاً بين ثلاث اتجاهات نفسية هي: السلوك والمعرفة والدافعية (Phares, 1976).

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والتي تتحدد في الوقت نفسه بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية)، إضافة إلى أن هذه المتغيرات، من وجهة نظر النظرية، تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحدث فيه، ولذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية، ونظرية المعرفة ونظرية الدافعية، ونظرية المواقف في إطار مضطرد وثابت (Schunk, 1991).

مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي:

أ. إمكانية السلوك:

يشير هذا المفهوم إلى احتمال قيام الإنسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلة المتاحة. ومفهوم السلوك مفهوم واسع يتراوح بين السلوكات القابلة للملاحظة إلى السلوكات الضمنية غير الملاحظة، وهكذا فالسلوك يضم أنماطاً غير متناهية من الابتسامة إلى السب، ومن الكبت إلى الإسقاط، ومن التفكير إلى التخطيط.

ويعرف روتر إمكانية السلوك بأنه: "القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل، أو مجموعة أشكال من أشكال التعزيز (التدعيم)".

ب. التوقع:

التوقع هو نوع من الاحتمال الذاتي، أي أن الاحتمال لا يتحدد بصورة أكيدة مضمونة، وإنما يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يصنف بها الناس الأحداث، والطريقة التي يتبعونها في تعميم التجارب السابقة، وتحديد الأسباب وغير ذلك. ومثل هذه العوامل تعني أن الاحتمالات الذاتية لإنسان ما لا يمكن حسابها في ضوء احتساب عدد مرات التعزيز (التدعيم) فحسب. وقد عرف روتر التوقع بأنه: "الاحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز (التدعيم) يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة. والتوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز السابق أو أهميته".

ج. قيمة التعزيز (التدعيم):

قيمة التعزيز (التدعيم) تعبير نسبي يشير إلى أن الإنسان يفضل شيئاً ما على شيء آخر، وقيمة التعزيز (التدعيم) لا تحدد إطلاقاً بصورة مطلقة، وإنما

تتحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة ما من البدائل. ويقرر روتر أن قيمة التعزيز (التدعيم) هي: "درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز (تدعيم) ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز (التدعيم) الأخرى البديلة متساوية".

د. السياق السيكولوجي:

ويشير إلى الدور الذي يلعبه الموقف في عملية السلوك. وهذا يعني أنه ينبغي أن نحسب حساب المحتوى، أو الإطار الذي يتم فيه السلوك. فالطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف، أو تعريفه تعريفاً سيكولوجياً تؤثر على قيمة كل من التعزيز (التدعيم) والتوقع. ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما.

وعلى الرغم من أن نظرية روتر تفترض أن السلوك محدد من خلال السياق، إلا أنها لا تتضمن أي تعميم حول تلك السياقات، فتوقع التعزيز يمكن أن ينشأ في مواقف مشابهة للموقف الأصلي الذي حدث فيه السلوك؛ حيث يتم ذلك من خلال إدراك الفرد للتشابه بين المواقف (Schunk,1991).

نظرية تولمان:



وهو أمريكي ينتمي إلى السلوكيين الجدد، ويُعتبر أحد أعمدة المدرسة السلوكية .

ويمكن إيجاز موقف تولمان في التالي:

أ. سلوكية تولمان القصدية: حيث زاوج بين السلوك والقصد وهذا يتعارض مع رفض السلوكية للشعور.

ب. العوامل المتداخلة : حيث يرى أن هناك خمسة متغيرات تُمثل أسباباً للسلوك هي: (المثيرات البيئية – الحوافز الفسيولوجية – الوراثة – التدريب السابق – السن).

ج. نظرية التعلم: حيث أن سلوك الإنسان والحيوان يمكن تعديلها من خلال الخبرة.

المفاهيم الأساسية للنظرية:

أ. السلوك الكلي Molar behavior:

مثلت تجارب تولمان النظريات السلوكية الشرطية من خلال التعامل مع الاستجابات المحددة لمثيرات معينة تحت ظروف بيئية محددة، وفي الوقت نفسه تأثر بأعمال علماء النفس الجشتالت، خصوصاً تجارب كوهلر على حل المشكلات.

لم يتفق تولمان مع السلوكيين من حيث تجزئ السلوك والتعامل معه على أنه سلسلة متصلة من المثيرات والاستجابات، وصرح أيضاً بأن السلوكيين لم يفسروا عملية التعلم جيداً، لأنهم نظروا للتعلم على أنه مجرد استجابات تقوى بوجود المثيرات.

لقد ركز تولمان على السلوك الكلي، وهو عبارة عن تتابع كبير من السلوكات الموجهة نحو هدف. إن السلوك أكثر من مجرد مجموع الأجزاء، إنه ظاهرة تستحق الدراسة بحد ذاتها.

ب. السلوك الموجه بهدف Goal-directed behavtior:

يشار عادة إلى نظرية تولمان بأنها السلوكية الغرضية، إن السمة الأساسية للسلوك هي توجهه نحو هدف معين.

ومثال تجربته الشهيرة على الفأر داخل المتاهة، حيث يرى تولمان أن هدف سلوك الفأر داخل المتاهة هو الحصول على الطعام.

ويرى تولمان أيضاً أن المثيرات البيئية هي وسائل لتحقيق الهدف، ولا يمكن دراستها بشكل مستقل، فالنواتج السلوكية الكلية يجب دراستها لفهم سبب انخراط شخص ما بعمل معين، فالطالب الذي يسعى لدخول جامعة صغيرة يدرس بجد، فإذا ركز هذا الطالب فقط على الدراسة والبحث فإنه سيفقد هدف سلوكه. فالطالب لا يدرس لأنه عزز على دراسته في الماضي، ولكن الدراسة وسيلة لهدف مباشر هو التعلم والدرجات العالية، والذي بدوره يعزز فرصه للالتحاق بالجامعة. ولأن السلوك هادف فإنه معرفي أيضاً.

ويرى تولمان كذلك أن الحيوانات والإنسان تسعى لتحقيق الهدف بناءً على المعرفة التي تمتلكها، وعلى الرغم من أن تولمان صنف على أنه سلوكي، إلا أنه ذهب إلى ما وراء الارتباط البسيط بين المثير والاستجابة، لقد درس الآليات المعرفية التي تقف وراء ذلك الارتباط.

ج. تعلم التوقع expectancy:

حدد تولمان ستة أنواع من التعلم أهمها التوقع، حيث عرفه بأنه: "محدد معرفي جوهري يستثار من خلال مثير موجود".

ولتضمن التوقعات علاقات بين المثيرات أو بين المثيرات والاستجابات.

فالعلاقة بين المثيرات تتضمن مثيرات تتبع مثيرات مثل صوت الرعد يتبع البرق. والمهم أن نعرف أن العلاقة الثلاثية (المثير، والمثيرات مع بعضها، والمثيرات والاستجابات) أن الناس يكونون اعتقادات بأن الاستجابات المحددة لمثيرات محددة لها نواتج محددة، مثال:

هدف أحد الأشخاص الصعود إلى سطح المنزل (مثير)، فإن منظر السلم (مثير) يقوده إلى التفكير بأن "إذا وضعت السلم على حائط المنزل فساصعد إلى السطح" (استجابة).

ويكتسب التوقع من خلال الخبرة البيئية، وهي هامة لأنها تساعد الناس في تحقيق الأهداف.

ويفترض تولمان أيضاً بأن الناس يرسمون خريطة معرفية cognitive map، أو خطة داخلية تتضمن توقعات الأحداث والأفعال التي يحتاجونها لتحقيق الهدف، فالناس يتبعون إشارات signs في سعيهم لتحقيق الهدف، إنهم يتعلمون المعاني وليس أجزاء صغيرة من الاستجابات. وأثناء مواقف حل المشكلات يستخدم الناس الخرائط المعرفية لاختيار أفضل الطرق لتحقيق الأهداف (Schunk,1991).

د. التعلم الكامن Latent learning:

يحدث التعلم الكامن في غياب الهدف أو التعزيز. وفي تجربة قام بها تولمان بالاشتراك مع هونزيك، حيث سمحا لمجموعات من الفئران بالتجول داخل متاهة. إحدى هذه المجموعات كانت تجد الطعام داخل المتاهة، بينما لم يكن يسمح للمجموعة الثانية تلقي الطعام، وقد بينت النتائج أن الفئران التي كانت تتلقى الطعام داخل المتاهة اختصرت الوقت وعدد المحاولات الخاطئة عند الوصول إلى الطعام، بينما بقيت الأخطاء والزمن للمجموعة الأخرى كما هي، وفي إحدى جلسات التجربة صار يقدم لبعض الفئران التي لم تعزز بعض الطعام، وبالتالي انخفضت عدد الأخطاء لديها، بينما بقيت الفئران الأخرى التي لم تعزز كما هي، حيث تعلمت الفئران التي لم تعزز أنها مهما تجولت في المتاهة فإنها لن تحصل على تعزيز.

وقد استنتج تولمان أن التعلم يحدث حتى عندما يكون السلوك غائباً لحظة التعلم. وهذا المفهوم شبيه بمفهوم باندورا عن التعلم والأداء.

واستنتج كذلك أن التعزيز لا يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة أو أنه يعمل على تشكيل السلوك، ولكنه يعمل كباعث دافعي، باختصار إن التعزيز يؤثر في الأداء أكثر من التعلم(Schunk,1991)..

نظرية التعلم بالملاحظة Learning By Observation:

وجد علماء النفس السلوكيون المعاصرون أن الإشراط الإجرائي يقدم تفسيراً محدوداً جداً للتعلم الإنساني لذا امتدت وجهة نظر كثير منهم للتعلم إلى دراسة العمليات العقلية والتي لايمكن ملاحظتها بشكل مباشر مثل التوقعات والأفكار والاعتقادات .وتعد نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (1977 – 1969 – 1978) إحدى وجهات النظر هذه.

حياته:



ولد البرت باندورا في الرابع من كانون أول عام (1925) في بلدة (موندار) في كندا، وقد درس المرحلة الابتدائية والثانوية في مدارس صغيرة، بأقل الامكانات وأقصى النجاحات، وبعد المرحلة الثانوية كان يعمل في الصيف في سد الثغور على الطرقات الرئيسية في مدينة (يوكون).

حصل باندورا على درجة البكالوريس في علم النفس من جامعة British Columbia عام (1949). ثم حصل على درجة الدكتوراه من جامعة ايوا عام (1952)، وهناك تأثر بالمدرسة السلوكية في علم النفس.

وفي تلك الجامعة التقى بـ(فيرجينيا فارنس) مدرسة التمريض، حيث تزوجا وانجبا طفلتين، ثم عمل في مركز للإرشاد في كانساس، وفي عام (1953)، بدأ التدريس في جامعة ستانفورد، وهناك التقى بأول طلبته (ريتشارد والترز) واشترك معه بتأليف كتاب (عدوان المراهقين) عام (1959).

ترأس باندورا جمعية علماء النفس الأمريكيين عام (1973) التي منحته جائزة التميز العلمي عام (1980)، واستمر بالعمل حتى في تلك الجامعة حتى يومنا هذا (إلى تاريخ تأليف هذا الكتاب).

فيرى باندورا أن وجهات النظر السلوكية التقليدية للتعلم غير كاملة على الرغم من دقتها. فهي تزود الباحثين بتفسير جزئي للتعلم وتهمل أهمية تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم.

ولقد بدأ باندورا حياته المهنية كأحد دعاة نظرية الإشراط الإجرائي. وبمضي الزمن أصبح واعياً بنواحي قصور هذه النظرة للتعلم، كما حدث حين تبين لسكنر قصور الإشراط الكلاسيكي. وقد انتهى باندورا من ملاحظته لسلوك الأطفال والراشدين إلى أن التعلم كثيراً ما يحدث حين يلاحظ شخص سلوك الآخرين ويقلدهم، وليس من الضروري دائماً أن يستجيب المتعلم ويحصل على تعزيز كما افترض سكنر لكي يتعلم.

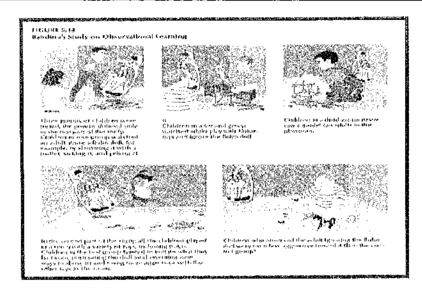
والتعلم الاجتماعي يؤكد أننا نتعلم الكثير بملاحظة من حولنا، وتساعدنا النماذج السلوكية على تعلم الأنماط السلوكية الجديدة وهي تيسر وتكف العناصر السلوكية التي سبق أن تعلمناها.

والتعلم بالنمذجة يحدث عن فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى النموذج الذي يعرض سلوكاً معيناً ذا نتائج تعزيزية، ويمكن أن يكون المدرسون في غرفة الصف والوالدان في المنزل ورفاق الطفل نماذج يقلدها المتعلم، والتعلم بالمشاهدة يحدث باستمرار في غرفة الصف ،فالتلميذ الذي يشاهد زميلة يدرس بجد ومثابرة يميل أن يدرس هو الآخر بجد ومثابرة (Bandura,1996 – 1993).

ويشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية تأثر سلوك الملاحظ أو المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يتعرض له هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك، غير أن الثواب والعقاب، سواء كانا مباشرين أم غير مباشرين، ليسا مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة، بل إن ملاحظة سلوك النموذج، ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه، هما المسؤولان عن التعلم، ولا ضرورة لإدخال أية متغيرات أخرى تنسب إليها مسؤولية التعلم بالملاحظة. ولقد قام باندورا في إحدى دراساته على إحدى أطفال رياض الأطفال بتقسيمهم إلى خمس مجموعات (نشواتي، 1996).

1. المجموعة الأولى شاهدوا رجلاً يتحدى جسدياً ولفظياً على دمية كبيرة بحجم الإنسان مصنوعة من المطاط مملوءة بالهواء.
2. المجموعة الثانية شاهدوا نفس الأحداث عن طريق فيلم سينمائي.
3. المجموعة الثالثة شاهدوا نفس الأحداث عن طريق فيلم كرتون.
4. المجموعة الرابعة لم يشاهدوا أياً من الأحداث ، وتم التعامل معهم كمجموعة ضابطة.
5. المجموعة الخامسة والأخيرة شاهدوا شخصاً مغلوباً على أمره ، مسالماً غير عدواني(Bandura,1969).

وبعد إجراء المعالجة وعرض النماذج المختلفة على أطفال مجموعات المعالجة جميعها، تم وضع كل طفل من أطفال هذه المجموعات في وضع مشابه للوضع الذي لاحظ فيه سلوك النموذج، وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال خلال نوافذ ذات رؤية في اتجاه واحد، وقام بتسجيل الاستجابات العدوانية الجسدية واللفظية التي أدتها المجموعات المختلفة ثم استخرجوا متوسط استجابات كل مجموعة على حدة، فبلغ متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعة الأولى (183) استجابة، وللثانية (92)استجابة، وللثالثة (198) استجابة، وللرابعة (52) استجابة، وللخامسة (42) استجابة، وتبين نتائج هذه الدراسة أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية ، يفوق كثيراً متوسط استجابا ت المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج، كما تبين النتائج أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم غير عدواني، أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة، وتم إحصاء السلوك العدواني للأطفال سواء كان لفظياً أو جسدياً.



أثر التعلم بالملاحظة في السلوك:

1. **تعلم الملاحظ لسلوك جديد:**

يستطيع الملاحظ تعلم أنماط سلوك جديدة، إذا لاحظ أداء الآخرين، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية يحاول هذا الملاحظ تقليدها، وقد تعلم الأطفال الذين تناولتهم دراسة (باندورا)مفردات جديدة كان النموذج يتفوه بها، ولم تكن في حصيلتهم اللغوية، كما أشارت دراساته إلى أن الأطفال يميلون عادة إلى تقليد السلوك العدواني سواء لاحظوه في النماذج الحية أو الأفلام السينمائية أو الأفلام التلفزيونية.

ويمكن أن تكون النمذجة وسائل مؤثرة وفعالة لتدريس سلوكات عندما تطبق بشكل مقصود، وتشير نتائج البحوث إلى أن النمذجة تكون أكثر فاعلية عندما يستخدم المعلم جميع عناصر التعلم بالملاحظة وهي الانتباه، الاحتفاظ، الإنتاج، الدافعية والتعزيز والممارسة، (سيتم مناقشة عناصر التعلم هذه لاحقاً).

2. الكف والتحرير:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك، وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انهماكه في هذا السلوك، فالمعلم الذي يعاقب تلاميذه على مرأى من التلاميذ الآخرين، ينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ، بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم.

وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين عكس ذلك، أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة بسبب القيود التي تفرضها البيئة على السلوك العدواني، ولكن إذا لاحظ الأطفال سلوك النموذج العدواني دون أن يتلوه أي عواقب سلبية أو غير سارة تحررت الاستجابات العدوانية لديهم وغدت أكثر تواتراً. ويمكن استخدام ظاهرة تحرير السلوك في علاج بعض مخاوف الأطفال، فالطفل الذي يخاف من الاقتراب لبعض الأشياء، يمكن أن يتحرر من مخاوفه، عندما يلاحظ آخرين يقتربون من الأشياء التي يخافها.

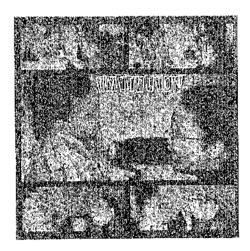
3. تسهيل السلوكات المتعلمة سابقاً:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور السلوكات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية، والتي تعلمها بشكل مسبق، إلا أنه لا يستخدمها، أي إن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر السلوكات المشابهة لسلوكات النموذج، بحيث يغدو استخدامها في الأوضاع المشابهة أكثر تواتراً، فالطفل الذي تعلم السلوك التعاوني ولم يمارسه، يمكن ان يؤديه عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.

ويختلف تسهيل السلوك عن تحريره؛ فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة أو المقيدة، ولكن تم نسيانها، ويندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام.

أما التحرير (تحرير السلوك) فيتناول الاستجابات المكفوفة أو المقيدة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفاً سلبياً فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء أو عقاب.

عملية النمذجة:



تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على وجود أربعة جوانب أساسية للتعلم بالملاحظة وهي جانب الانتباه Attention، وجانب الاحتفاظ Retention، وجانب إعادة الإنتاج Reproduction، وجانب الدافعية Motivation.

1. **الانتباه Attention:**

يعد الانتباه عملية ضرورية وبدونها لا يكون تعلم وهناك عوامل تؤثر في الانتباه، هي الإمكانات الحسية لدى المتعلم، فالنماذج التي تعرض على المتعلمين تختلف حسب اختلاف خصائص المتعلمين. وكذلك الخبرة السابقة (القيمة الوظيفية السابقة) للانتباه لنماذج من نوع معين وذات كفاءة معينة، فمثلاً أظهرت النتائج أن المتعلم من الملاحظة في مواقف سابقة أنها تؤدي إلى التعزيز، فإن أنماط السلوك المماثلة لها تكون موضع الانتباه في مواقف الملاحظة اللاحقة، أي أن التعزيز السابق قد يؤدي إلى تكوين تأهب إدراكي Perceptual Set لدى المتعلم ويؤثر في ملاحظاته التالية، ومن العوامل أيضاً خصائص النموذج حيث يتأثر الانتباه في التعلم بالملاحظة بخصائص النموذج موضوع التقليد Modeling، وقد أظهرت

نتائج البحوث أهمية التشابه بين النموذج المتعلم في خصائص معينة مثل الجنس والعمر، كما أن هناك خصائص تأكدت أهميتها مثل أن يكون النموذج موضع تقدير واحترام وأن تكون له مكانة عالية، وأن تكون لديه القدرة والكفاءة في الموضوع المراد تقليده، وأن تكون له جاذبية لدى المتعلم.

2. عمليات الاحتفاظ Retention:

و يعرف الاحتفاظ بأنه تخزين المعلومات أو الاحتفاظ بها، ويتم الاحتفاظ رمزياً بطريقتين هما الطريقة التصورية والطريقة اللفظية.

أ. **الطريقة التصورية:** يتم تخزين المعلومات في صورة رموز تدل على صورة حقيقية للخبرة موضع الاحتذاء، وهذه الصور هي التي يتم استرجاعها في المواقف اللاحقة بعد حدوث التعلم بالملاحظة، وفي هذا يتفق أصحاب هذا الاتجاه مع أصحاب الاتجاه المعرفي الذين يرون أن السلوك يتحدد ولو جزئياً بالصور الذهنية (أو التمثيلات Representation كما تسمى عندهم) للخبرات السابقة.

ب. **الطريقة اللفظية:** هي الأكثر أهمية عند أصحاب هذا الاتجاه، وهي تعتمد على التشفير اللغوي، وتتسم هذه الطريقة بالعمومية، ففيها تتحول المعلومات البصرية والسمعية وغيرها إلى شفرة لغوية، تصف خصائص النموذج وموقف الاحتذاء جميعاً.

3. عمليات الإنتاج السلوكي Production Behavioral:

تحدد عمليات الإنتاج السلوكي بالمدى الذي يترجم به ما تم تعلمه والاحتفاظ به وتخزينه (أو معرفته حسب لغة علم النفس المعرفي) إلى أداء ظاهر، وهنا يميز أصحاب هذا الاتجاه بين التعلم والأداء، فالطفل أو الراشد قد يعرف ما يجب أن يؤدي ويتعرف على الأداء الصحيح، وكل ذلك من عمليات التعلم التي يمكن أن تتم بالملاحظة، ولكنه قد تعوزه(المهارة) في الأداء الفعلي، فاكتساب المهارات العملية الأدائية يتطلب شروطاً تتجاوز الملاحظة والمعرفة.

4. الدافعية Motivation

للتعزيز وظيفتين رئيسيتين في التعلم بالملاحظة:

أ. أنه يحدث لدى المتعلم توقعاً بأنه سوف يعزز على النحو الذي يعزز به النموذج (بالثواب والعقاب) إذا أدى الأنشطة التي يلاحظها وعزز عليها.

ب. أنه يقوم بدور الدافع لتحويل التعلم إلى أداء فعلي — فما يتعلمه الفرد بالملاحظة يظل كامناً حتى يتوفر له دواعي استعماله وتوظيفه.

التطبيقات التربوية لهذه النظرية:

لقد بذل باندورا جهداً كبيراً من أجل تطبيق نظريته في مجال علم النفس الإكلينيكي والتطوري والاجتماعي، وقد أصبحت تطبيقات نظرية مبادئ التعلم الاجتماعي في مجال العلاج النفسي معروفة الآن.

1. إن جزءاً كبيراً من تعلم التلاميذ عن طريق النمذجة.
2. يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة خبرات التلاميذ غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.
3. تدريب التلاميذ على الاستجابات الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في نبرات الصوت وفي نطق الكلمات وفي تعلم اللغة والأفكار والعادات.
4. يؤدي التعلم بالملاحظة إلى اكتساب سلوكات جيدة نتيجة لملاحظة النموذج الذي يلقى المكافأة.
5. تتضمن عمليات التعلم بالملاحظة التخيل الذي يمارسه المتعلم باستخدام العمليات الذهنية الوسطية للحصول على المكافأة والتعزيز المترتب على الأداء.
6. تساعد عمليات الترميز والتدريب في عملية الاحتفاظ المعرفية بسلوك النموذج.
7. يعتبر التعلم بالملاحظة مصدراً رئيساً لتعلم القواعد والمبادئ سواء في المدرسة أو المنزل.
8. إن عملية النمذجة هي عملية نسخ سلوك آخرين مهمين للتلميذ كالمعلم، فيجب أن يكون نموذجاً حسناً لتلاميذه.

النمو الإدراكي:

يشمل النمو الادراكي العمليات التي يتم بوساطتها اكتساب المعلومات التي تصلنا عبر الحواس، ويتحدد النمو الإدراكي بالمخطط الإدراكي العام الذي يتأسس في أثناء سنوات ما قبل المدرسة وينمو على النحو التالي: يميل إدراك الطفل الصغير لأن يمسك بالملامح الغالبة في المثير ويثبت عليها، ويتحرر إدراك الطفل من اتكاليته المبكرة على الملامح الغالبة في المثير مع تدرجه في السن ونضج قدراته المكونة بحيث يستطيع استشفاف تركيبات المثير وتنظيمها ككل، يظهر هذا التغير في الوقت نفسه الذي ينمي فيه الأطفال عدداً من المهارات الحركية.

يتجلى النمو الإدراكي للطفل في واقعة تفضيله لمجموعات المثير المعقدة وازدياد قدرته على التعامل معها ومجابهتها، ومن المتفق عليه أن يمثل التعقيد والجدة اثنين من مميزات المثير التي تجر سلوك الاستطلاع من جانب الطفل، ويمكن لنا أن نتوقع طبقاً لهذا أن يصير الطفل أكثر تنبهاً للمثيرات المعقدة وأميل لتفضيلها على سواها بتدرجه في السن وازدياد قدرته على فهم تلك المثيرات، وهذا ما يحدث بالفعل، فعندما تعرض على الأطفال مجموعة من الأشكال المتزايدة في التعقيد ويطلب إليهم رسمها من الذاكرة يميل كبار الأطفال إلى اكتشاف الشكل الأكثر تعقيداً وذي الجوانب المتعددة وتفضيله على سواه وذلك خلافاً للأطفال الصغار .

والظاهرة الإدراكية الأخرى التي تواكب نمو القدرة الإدراكية للطفل هي التعميم عبر الأنماط الحسية، وتتجلى تلك الظاهرة بمقارنة ما عاناه الطفل في حاسة ما بما عاناه في حاسة أخرى .فقد يسأل الطفل أن يمسك وهو مغمض العينين شكلاً ما ثم يتعرف عليه بعد تمثيله أمام بصره، وقد أكدت الدراسات أن التعميم عبر الأنماط الحسية ينمو مع تصاعد الناشئ في العمر، ففي إحدى الدراسات سئل أبناء الرابعة والخامسة رسم نغم موسيقي سمعي عرض عليهم فعجز الصغار عن عزل السلاسل الزمنية عن المكانية، وما أن بلغ الأطفال السنة السابعة

من العمر حتى أجادوا التمثيل المكاني للسلاسل الزمنية دون أن يحاولوا تقليد الملامح العضوية للصوت.

ومن جهة ثانية تشير الدراسات في مجال تعميم النمط الحسي إلى أن الإدراك لا ينمو في عزلة عن الظواهر النفسية الأخرى مثل الدافعية وسواها بل أنه ينمو متفاعلاً مع تلك الظواهر، وللدلالة على ذلك هب أنك طلبت إلى أبناء الرابعة حتى الثامنة رسم صور القديس سانتا كلوز دورياً قبل عطلة الميلاد وبعد أسبوعين منه فإنك ستلاحظ أن صور القديس المذكور تكبر كلما قرب الميلاد وتصغر بإشراف العطلة على الانتهاء.

ويرتبط النمو الإدراكي بنظيره اللغوي فيساعد ترداد أبناء الرابعة لأسماء الأشكال على تذكر تلك الأشكال أكثر مما لو سمعوا شخصاً آخر يردد تلك الأسماء، ثم أن سماع الآخر يردد أسماء الأشياء يساعد الأطفال على تذكر الأشياء أكثر مما لو لم يسمعوا أسماءها فقط، ولقد تبين أن للغة أهميتها في مساعدة أبناء الرابعة على التمييز الإدراكي لعجزهم عن التركيز الانتقائي في تلك السن، فاللغة تساعد الأطفال على انتقاء الجوانب الهامة من مثير معقد وإهمال الجوانب الثانوية من ذاك المثير، ومن الواجب هنا أن نلاحظ أن تأنيب الوالدين للصبي والمتمثل بقولهم: (انظر ما تفعل) يجب أن يتخصص حتى يصبح مجدياً ومن الأفضل للوالد في هذه الحالة أن يقول للولد: (راقب حافة كأسك عندما تصب العصير).

الذاكرة:

إلى أية درجة من الصحة والجودة يستطيع الأطفال تذكر ما يسمعون أو يرون؟ ليس هذا السؤال السهل، إذ يتوقف الأمر على طبيعة المادة المتذكرة، أهي لفظية أم تصويرية وعلى ما يقصده السؤال من تذكر طويل المدى أم قصير، وعلى المستوى النمائي للطفل وخاصة في القدرات الإدراكية، ومن الأفضل إذا كان على

الطفل أن يتذكر شيئاً ما عرض ذلك الشيء أو اسمه أو الشيء واسمه على الطفل .ولا بد هنا من التساؤل عن طبيعة النشاط التذكري للطفل فقد تكون ذاكرته بصرية أو سمعية بصرية أو من بعض أنماط حسية أخرى، وعلى العموم يميل أطفال ما قبل المدرسة إلى تذكر صور الأشياء بشكل أفضل بكثير من تذكرهم لأسمائها، لقد تذكر أبناء الرابعة في إحدى الدراسات 93٪ من الأشكال الستة عشر التي عرضت عليهم ولم يتذكروا سوى 71٪ من بنود لفظية عرضت عليهم بالشروط التجريبية ذاتها .غير أن من الضروري أن نلاحظ أن المبحوثين كانوا يحاولون تسمية الأشياء التي عرضت عليهم، الأمر الذي قد يدفعنا إلى الشك بتعاون الشيء مع اسمه على مساعدة الصغار على التذكر.

كانت مواد التجارب المذكورة صوراً ومفردات لا رابط بينها .فماذا يحدث لو عقدت المادة المطلوب تذكرها ؟ وهل يستطيع الصغار تذكر الأفكار المترابطة في مادة نثرية أكثر من تذكرهم نظيرتها المفككة في المادة نفسها ؟ إن النتيجة واضحة .يستطيع أطفال ما قبل المدرسة تذكر الأفكار ذات السياق المترابط بمعان خصبة أكثر من قدرتهم على تذكر أفكار تعجز معانيها عن إقامة سياق ترابطي متماسك .ويشبه تذكر الصغار بهذا المعنى تذكر الأطفال الكبار والراشدين، ويبقى الفارق بين الفئتين في عجز الصغار عن تذكر قدر مماثل للأطفال الكبار والراشدين.

لا يمتلك الصغار في تذكرهم لقوائم المفردات والنثر وسلاسل الصور أساليب تذكرية ملائمة، فالغالب أن يربط كبار الأطفال والراشدين العناصر الفردية لتذكر ما بصنف أعم منه، إلا أنه تعوز أطفال ما قبل المدرسة مهارات التصنيف والفرز والتعليم، فقد يصنفون كلباً وقطاً معاً ويهملون البقرة والبغل لأن الكلب والقط يعضان والبغل يحمل والبقرة تعطي الحليب، وتكتمل القدرة التصنيفية للأولاد بحلول عامهم السابع، فيذكرون الأشياء في إطار أصنافها الأكثر عمومية، ولا يعني هذا أن القدرة التصنيفية تنمو بصورة مفاجئة بل أن لها جذورها النمائية التدريجية المتمثلة بمناورات بدائية للأولاد الأصغر من السابعة،

وقد لوحظ أن ابن الثالثة يستخدم مخططات مكانية وزمانية ولفظية أكثر من ابن الثانية، لذلك إذا ما سئل أبناء الثالثة والثانية أين خبأت اللعبة؟ مال أبناء الثالثة للالتفات صوب المكان الذي خبئت فيه اللعبة أكثر من ميل أبناء الثانية له ذلك بصدد الذاكرة القصيرة المدى فماذا بشأن الذاكرة الطويلة المدى؟

يروي (بياجيه واينهلدر) نتائج مثيرة للدهشة بصدد التذكر الطويل المدى، فقد أنكر الباحثان أن يكون التذكر نسخاً عن المعنى وأنه خزن بسيط واستعادة للمخزون من الطبيعة نفسها، إن التذكر برأي بياجه ورفيقه فعالية نشيطة تخضع المعاني الأولية لتحولات عديدة عميقة قبل أن تسترجعها .وما يتذكره الطفل لا يشابه الأصل المختزن وفي الواقع لم تكن نتائج بياجه واينهلدر بجديدة إذ سبق لبارتليت وفرويد أن أوضحا أن المخزون المتذكر يتعرض للعديد من التحولات التلقائية، لقد أبان بارتليت أن القصص المتذكرة تتنمق أو تنشحذ في بعض الجوانب وتستوي أو تتغير في جوانب أخرى فيغدو الجبل هضبة وخمسة الأيام والنصف أسبوعاً ولاحظ فرويد بدوره أن الكثير مما تذكره مرضاه لم يخرج عن كونه تخيلات مصطنعة أو مشاهد بناها اللاشعور لإخفاء الحوادث المؤلمة أو تمويهها وكل ما فعله بياجه ورفيقه هو إضافة البعد النمائي لفكرة بارتليت وفرويد .فقد أظهر الباحثان في سلسلة من الدراسات إن تذكر الأطفال للأشياء الكمية يتغير تلقائياً مع نمو القابليات العقلية اللازمة لفهم العلاقات الكمية .عرض على أولاد الرابعة والخامسة والسادسة في إحدى الدراسات مجموعة من ثماني عصي شكلت سلسلة بحجوم مرقمة، رتبت العصي من الأصغر للأكبر وسئل الأولاد أولاً نسخ السلسلة ثم سئلوا رسمها من الذاكرة وذلك مباشرة بعد رؤيتها وبعد أسبوع أو ستة أشهر من رؤيتهم لها .صعب على أبناء الرابعة نسخ السلسلة وتذكرها بشكل دقيق وغالباً ما كانوا يرسمون زوجاً من العصي تكبر إحداها الأخرى خلافاً لأبناء الخامسة والسادسة فقد كانوا أكثر دقة وأعطوا نسخاً مطابقة للسلسلة، المذهل أن يبدي أبناء الرابعة تحسناً واضحاً في رسمهم السلسلة بعد ستة أشهر من رؤيتها على رسمهم لها بعد رؤيتها مباشرة وذلك على الرغم من أنهم لم يسألوا رسم

السلسلة بين التاريخين وقد خلص بياجه واينهلدر إلى القول بأن التحولات قد حدثت نتيجة لنمو القدرة الإدراكية لترتيب عصبي من حجوم مختلفة .ولقد دعم باحثون آخرون نتائج بياجه وزميله.

قدم بياجه واينهلدر دليلاً جديداً على أن التذكر ظاهرة نشطة، وليس ضرورياً في ضوء نتائج بياجه الانسياق مع رأي فرويد وبارتليت القائل بأن للذاكرة خاصة تشويهية إذ أن التذكر يتحسن مع الزمن .والمبدأ نفسه لا ينطبق على حوادث الطفولة المبكرة إذ لا يتذكرها الراشد إلا نادراً جداً، ولا يشمل هذا النادر سوى حادث أو حادثين جزئيين مفككين وغائمين .ويرجع السبب في ذلك إلى غموض مفهومي الزمان والمكان عند الطفل .فالذكريات تخزن في إطاريها الزمني والمكاني كما يتمثل الأمر في سؤالنا أين كنت ليلة أمس؟ ومفاهيم الصغار عن المكان والزمان في غاية الغموض، إذ أنهم يعجزون عن إقامة إطار منهجي يمسك الذكريات وهذا ما يجعلهم عندما يصبحون راشدين عاجزين عن تذكر حوادث طفولتهم المبكرة.

تعلم التفريق:

يعد تعلم الطفل التعرف على هويات الأشياء المدركة وتمييزها بعضها من بعض أساسياً للنمو العقلي، إذ يشكل التمييز بين خواص الأشياء الخطوة الأولى في تعلم المفاهيم التي تعرف بأنها استجابات عامة لمثيرات متباينة، سوف نركز الشرح هنا على الجوانب التعليمية للتفريق.

تبين الدراسات أن تغيراً كيفياً في تعلم التفريق يحدث بين عمري الرابعة والسادسة، وفي إحدى التجارب على التحويل العكسي والتحويل الزائد البعد درب المبحوثون في المرحلة الأولى على التفريق عبر بعد واحد فقط كاللون، وعلى إهمال الفروق في البعد الآخر أي الشكل .وكان المبحوثون بعد أن يجيدوا التفريق بتعزيز الإجابة الصحيحة وعدم تعزيز الإجابة الخاطئة يتعرضون لإحدى مشكلات

التفريق .وفي المرحلة الثانية من التجربة عدلت الشروط وكان على المبحوثين التفريق عبر بعدي اللون والشكل على السواء، فأصبح اللون الأبيض (الذي كان من قبل خاطئاً) صواباً واللون الأسود (الذي كان من قبل صواباً) خاطئاً، كما جعل البعد الآخر وهو الشكل الذي كان من قبل زائداً منتمياً، وقد اظهرت التجربة أن مصاعب صغار الأطفال والحيوانات في التحويل العكسي أكثر من نظيرتها في التحويل الزائد البعد خلافاً لكبار الأطفال والراشدين الذين استسهلوا التحويل العكسي على التحويل الزائد البعد .ويرجع السبب في ذلك كما يرى الباحثون إلى أن التعلم التفريقي يعني بالنسبة للأطفال الصغار تعلم شيء ما حول مثير ما أما بالنسبة لكبار الأطفال والراشدين فإنه يعني تعلم مفهوم أو استجابة وسيطة، فيتعلم الصغار أن (أسود) صواب وان (أبيض) خطأ أما الكبار فيعدون (اللون) صواباً (والشكل) خطأ .وعلى الصغار في التحويل العكسي التغلب على ميلهم للاستجابة (للأسود) خلافاً للكبار والراشدين الذين ليس عليهم أن يغيروا استجابتهم (للون) لكونه البعد الملائم، وعلى النقيض من ذلك في التحويل الزائد البعد فليس على الصغار تغيير استجاباتهم السلبية (للأبيض) إذ أن ثمة بعداً آخر قد اضيف، إلا أن الكبار والراشدين يضطرون للاعتراف بأن البعد الإيجابي السابق قد تحول الآن سلبياً وبالعكس.

إن التعلم التفريقي بالنسبة لكبار الأطفال والراشدين يستلزم إذا تعلم مفهوم أو استجابة وسيطة (اللون والشكل في المثال السابق) وذلك بخلاف صغار الأطفال الذين يتعلمون (تفريق هذا الشيء عن ذلك بتأثير هذا المثير أو ذاك) وليس من الضروري أن تكون الاستجابة الوسيطة التي تدل على إنجاز كبار الأطفال والراشدين (الوسيط بتعبير بياجه) لفظية دائماً، ويؤكد بياجه أن تخلف صغار الأطفال في التفريق قد يرجع إلى نقص في القدرة على استخدام الوسيط أو إلى النقص التوليدي، ففي موقف معين قد يعجز الفرد عن أداء الإجابة لعدم معرفته بمفهوم ما وهو نقص في القدرة على التوسط، وفي موقف آخر قد يعجز عن أداء الإجابة لعدم ربطه للمفهوم بغيره من المفاهيم؛ أي لا يفكر بالكلمة من حيث

صلتها بالتعريف، وهذا هو النقص التوليدي .وفي دراسة أخرى تسمى (تغيير الوضع) درب الأطفال على الاستجابة لأكثر من مثيرين مثل الدائرة الأكبر في زوج من الدوائر وفي مرحلة الاختيار عرضت الدائرة الأصغر من الزوج الأصلي بدائرة أخرى أكبر من الاثنتين الأساسيتين فما هي الدائرة التي اختارها الطفل في هذه الحالة الدائرة الأصلية أم الدائرة الأكبر؟ وبصورة أدق هل تعلم الطفل الاستجابة خلال تعلم التفريق لمثير محدد أو للعلاقة بين المثيرات؟

تتوقف الإجابة عن هذا السؤال جزئياً على المسافة بين المثير الذي استخدم في الأصل لتدريب الطفل والمثير المستخدم لاختباره .يقيم صغار الأطفال اختيارات علائقية عندما يكون المثير المقدم حديثاً أي الدائرة أكبر كثيراً من المثير الأصلي، لكن عندما لا يكون المثير المقدم حديثاً أي الدائرة أكبر كثيراً من المثير الأصلي، لكن عندما لا يكون المثير المذكور أكبر كثيراً من المثير الأصلي فإنهم يختارون المثير الأصلي ولا يعودون يستجيبون على أساس علائقي، يبدو إذا أنه في حالة تحول موضعي كبير تقوم الحاجة إلى وسيط رمزي مشابه لنظيره في التحول العكسي .ومن الممكن التأكيد على أن في مقدور أبناء الثالثة اختيارات ذات فروق ضخمة إن هم دربوا على الاستجابة للمثيرات العلائقية، غير أن تدريب الصغار على الاستجابات اللفظية للعلاقات ليس كافياً والوسيط اللفظي يستدعي أكثر من مجرد القدرة على قول الكلمة أو ترددها ويتطلب غالباً قدرة توليدية تعوز أبناء ما قبل المدرسة.

سلوك الاحتفاظ:

اتخذ بياجيه منهجاً نمائياً لدراسة التعلم الإنساني، فحاول تتبع نمو التفكير لدى الأطفال من الرضاعة للمراهقة، حيث يعتقد بياجيه أن الطفل يتعرف على العالم من حوله بالإخضاع التصاعدي للإدراك لسلطان العقل وهو ما يميز سير العلم عموماً، فليست كروية الأرض بأمر واضح في ذاته بل لا بد من استنتاجها من بعض الإمارات مثل ظلال الأرض على القمر واختفاء المراكب عبر الأفق، ولقد

استغرقت البشرية آلاف السنين للتغلب على انطباعاتها الإدراكية بصدد انبساطية الأرض ودوران الشمس حولها.

ولمعرفة ما يخضع من عالم الطفل للإدراك وما يخضع منه للمنطق صمم بياجيه بعض مهمات الاحتفاظ حيث يجابه الطفل بموقف تتعارض فيه الأحكام الإدراكية والمنطقية، وتعاون بياجيه مع رفاقه لتصميم مهام حفظ متباينة لعدد من المفاهيم تشمل العدد والمكان والزمان والكمية والحركة والسرعة، وعلى العموم لم يبد أغلب أطفال ما دون السابعة أي ميل لسلوك الاحتفاظ في أي المجالات السابقة، ويعتقد الباحث أن أطفال ما قبل المدرسة تعوزهم القدرة العقلية أي قدرات التفكير للتغلب على الأوهام التي تتجسد في الإدراك، وبعبارة أخرى فإن ما يسيطر على تفكير الطفل في المرحلة الأولى من نموه هو معطيات الإدراك الحسي التي لا تدع له فرصة تأويلها أو التفكير فيها، ولذلك فإن الطفل يدرك الموجودات كما تبدو له من أن يصل إلى مفهوم الاحتفاظ ذلك المفهوم الذي يسمح له بإدراك الموجودات على أساس من التصنيف والتنظيم والفهم لخصائص الأشياء والكميات (الغزي، 1976) ولقد كررت تجارب بياجيه في أرجاء مختلفة من العالم وأعطت نتائج مذهلة، ومن جهة أخرى ادعى بعض الباحثين أن لصغار الأطفال قدرة أكثر مما اعترف لهم به بياجيه.

ثمة مشكلتان جذبتا الانتباه خاصة وهما: الاستدلال التحويلي ومفهوم الطفل الصغير عن العدد، يعرض بياجيه على الأطفال إبريقين مليئين بالقدر نفسه من عصير البرتقال إلى جانب إبريق ثالث فارغ طويل وضيق ويسأل الطفل عما إذا احتوى الإبريقان القدر نفسه من الشراب، وما إن يقتنع الطفل بتساوي الشراب في الإبريقين حتى يعمد الباحث إلى صب أحد الإبريقين في الإبريق الرفيع الطويل ويسأل الطفل إذا كان الإبريق الثالث يضم كمية الشراب نفسها التي يضمها الإبريق الأول، يتوهم الطفل أن في الإبريق الثالث شراباً أكثر مما في الأول، وعلى الطفل للتغلب على وهمه أن يستخدم المنطق ويؤكد تساوي الكميتين وهكذا تعطي إجابة الطفل المتمثلة بتساوي الكمية دليلاً على أن الطفل قد تطور واكتسب

مفهوم الاحتفاظ، أما الإجابة المتمثلة بزيادة إحدى الكميتين على الأخرى فتدل على تباطؤ نمو الطفل في مفهوم الاحتفاظ (بيرد، الترجمة العربية 1976) .

الاستدلالات المقلوبة:

افرض أنك أريت طفلاً عصوين من طولين مختلفين، وأن العصا الأولى كانت أكبر من الثانية، وأنك سألته اي العصوين أطول من الأخرى، ثم افرض أنك أريت الطفل عصوين الأولى من الزوج السابق والأخرى جديدة وسألته أيهما أطول .أخيراً هب أنك سألت الطفل دون أن تسمح له بمقارنة العصي مباشرة أي العصوين أطول من الأخرى الأولى أم الثانية، تكون العصا الأولى أكبر من الثانية والثانية أكبر من الثالثة فإن خلص الطفل إلى التأكيد بأن الأولى أكبر من الثالثة يقال أنه أجرى استدلالاً مقلوباً، لقد ادعى بياجيه أن صغار الأطفال لا يقيمون استدلالات تحويلية ولقد دعم باحثون آخرون ومن مشارب معارضة لمشرب بياجه رأي الأخير إلا أنه وفي السنوات العشر الماضية أكد باحثون آخرون أن أبناء الثالثة أو الرابعة يستطيعون أيضاً إجراء الاستدلالات المقلوبة وأنهم أكثر كفاءة في الإدراكية المنطقية مما تصوره بياجيه.

يأتي الدليل بصدد الأحكام المقلوبة لأطفال ما قبل المدرسة من دراسات درب فيها الأطفال على مقارنة الأزواج المختلفة من العصي قبل استدلالهم .علم الأطفال في إحدى الدراسات أن (آ) أكبر من (ب) و (ب) أكبر من (جـ) و (جـ) أكبر من (د) و (د) أكبر من (هـ) وذلك باستخدام عدد من العصي بألوان مختلفة.

وكانت أطوال العصي كالآتي آ= 7سم، ب = 6 سم، جـ = 5 سم، د= 4 سم، هـ = 3 سم وكانت الألوان بالتتالي: أزرق – أحمر – اخضر – أصفر – أبيض واستخدمت في الدراسة قطعة من الخشب مثقوبة بأعماق متباينة بحيث لا ترتفع أي من العصوين المثبتتين باللوحة عن 1,5 سم .وسئل الأولاد عن أي العصوين أطول من الأخرى وذلك عندما تكونان مثبتتين إلى اللوحة ثم عرض عليهم الطول الفعلي للعصوين بإزاحتهما من اللوحة وهكذا تعلم الصغار التعرف على مختلف

الأطوال بوساطة اللون كما تعلموا تلك المقارنات بسهولة وطلب إلى الأولاد في التجربة مقارنة العصا (ب) بالعصا (د) عندما كانتا في اللوحة فأصاب أكثر من 75٪ من أبناء الرابعة الإجابة، ولقد أيد باحثون آخرون تلك النتائج، أيمكن لصغار الأطفال أن يسلموا أنفسهم للتدرب على إقامة الاستدلالات المقلوبة؟ أنه لمن الممكن أن يكون الأطفال خلال التدريب قد أفرطوا في تعلم حجوم العصي التي ربط كل منها بلون معين ويمكن أن يكونوا قد أقاموا صورا عقلية للعصي أثناء التدريب، ومن ثم راجعوا الصور العقلية في رؤوسهم عندما سئلوا مقارنة (ب) و (د)، إن كان الأمر كذلك فمن الأرجح ألا يكون الصغار قد صنفوا الإجابة الصحيحة بوساطة التفكير المقلوب بل بوساطة التخيل العقلي، وهكذا يبقى من غير الواضح ما إذا كان بإمكان أطفال ما قبل المدرسة التدرب على إقامة الاستدلالات المقلوبة إلا أنه لا يمكن لأغلب صغار الأطفال استخدام مثل تلك الاستدلالات بصورة تلقائية.

ثبات العدد:

هدف بياجيه في واحدة من تجاربه إلى دراسة مفهوم الطفل عن العدد وثباته، حيث عرض على الطفل صف من ستة أقراص بلاستيكية وسئل أن يأخذ العدد نفسه من كومة من الأقراص بجانبه، وأن يقيم صفاً مماثلاً، تميزت الاستجابة بتصاعد نمائي عادي مرتبط بالسن، فقد قلد أبناء الرابعة التوضع المكاني للعناصر المصفوفة وتجاهلوا الطول فطال صفهم وتضمن عدداً كبيراً من الأقراص، أما أبناء الخامسة والسادسة فقد قلدوا المثال آخذين بعين الاعتبار طول الخط والتوضع المكاني.

يعتقد بياجيه أن الطفل يملك إحساساً حقيقاً بالعدد فقط إن هو تغلب على الوهم الإدراكي للعدد، وذلك بمعونة التفكير المنطقي .ويرى الباحث أن التفكير المنطقي ينمو لدى الطفل بفضل استيعاب الأفعال العقلية، هذه الأفعال التي تتشكل في إطار منظومة متكاملة كما هو الحال في العمليات الحسابية التي تتميز بعكسيتها، فالمجموع 6+6 = 12 يعكس بالتالي إلى 12 – 6= 6 والضرب والقسمة شأن الجمع والطرح يخضعان للعكس أيضاً وتسمح (عكسية) العمليات

العقلية للطفل بالرجوع إلى نقطة البدء في تجربة الثبات فيعرف بأن تحولات بعشرة الأقراص تقبل العكس بحيث يبقى عدد الأقراص كما هو.

وتحدث بعض الدراسات تفسيرات بياجيه لنمو العدد .وقد استخدم الباحث إجراء يختلف عن نظيره لدى بياجيه فلم يمثل أي تحول للأولاد وأنقص عدد العناصر المستخدمة كما جعله مختلفاً أحياناً .غير أن إعادة التجربة بإضافة الفئات الضابطة الملائمة لم توصل إلى نتائج مشابهة، ثم أن فئة ثالثة من الباحثين أكدت أن الأطفال الصغار لا يفهمون العبارات (نفس) (أكثر) بالطريقة ذاتها التي يفهمها أبناء الرابعة أو الخامسة، فمن الواضح إذاً أن تجارب الثبات ما زالت تعاني الكثير من المشكلات الطرائقية.

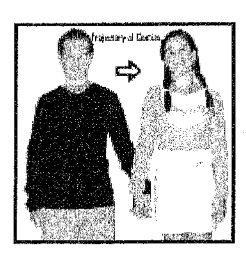
يرجع بعض الخلاف حول ما إذا كان لصغار الأطفال مفهوم واضح عن العدد إلى الفشل في الاعتراف بوجود مستويات مختلفة من المفاهيم لأبناء الثالثة والرابعة، مفهوم إجمالي للعدد بحيث يحكمون على العدد أو الكم في إطار (الجمع) الادراكي، وليس في إطار التوحيد الإدراكي، ويعرض أبناء الرابعة والنصف حتى الخامسة والنصف في المرحلة التالية مفهوماً أكثر وضوحاً للعدد بحيث يبدأون بإدراك وجود صيغة ما للوحدة التركيبية .أما في المرحلة الثالثة التي تمتد بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف فستخدم الأطفال مفهوماً صحيحاً للعدد بحيث يقيمون مطابقة متناظرة بسرعة، ودون خطأ يتملك أطفال المرحلة الأخيرة مفهوماً تركيبياً توحيدياً للعدد لأن تقديرهم للعدد يتوقف على عد العناصر الفردية، ويبدي الأطفال بصدد نمو مفهوم (الصنف) نمطاً نمائياً، نمط نمو العدد، فإذا أعطي الصغار أشكالاً هندسية ملونة مثل الدائرة والمثلث والقوس والمستطيل وسئلوا تصنيفها على أساس تماثلها، فإنهم يقيمون مجموعة خطية أي أنهم يقيمون أشياء مثل المنازل ولا يصنفون أشياءهم على أساس خواصها، وفي مرحلة ثانية مقابلة للمرحلة التبصيرية في نمو العدد يجمعون أشياءهم في إطار الشكل، غير أنهم يتذبذبون بعض الشيء فيجمعون خمسة مثلثات ومستطيلاً، أما في المرحلة الأخيرة فيرتب الصغار أشياءهم بحسب الشكل واللون.

الوحدة الرابعة

المراهقة

المراهقة Adolescence

قال تعالى: {اللهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفاً وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ}.



تعريفات المراهقة:

- كلمة أصلها لاتيني، وتعني الاقتراب المتدرج من النضج الجنسي، الانفعالي.
- أصلها العربي رهق، فلان: سفه وجهل وركب الشر والظلم وغشي المآثم، وفي التنزيل العزيز: [فزادهم رهقاً] إثماً.

وراهق الغلام: قارب الحلم، ويقال راهق الغلام الحلم – مراهقاً: مدانياً للفوت، والرهاق: يقال: القوم رهاق مائة: زهاؤها ومقدارها.

والريحقان: الزعفران.

والمراهقة: الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

(تدكور وآخرون).

- التعريف التربوي: هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فالبلوغ مرحلة تبدأ به المراهقة، ولا تنتهي عندها، ولكن ينتهي البلوغ.

فالبلوغ هو النمو الفسيولوجي والجنسي للأعضاء والغدد التناسلية، وهو أول القذف بالنسبة للذكر، وأول طمث بالنسبة للأنثى وما يصاحبهما من علامات للأنثى، بروز النهدين والشعر، وللذكور نمو الخصيتين والشعر أيضاً (السيد، 1975؛ الحافظ، 1981).

- **التعريف الذي اتفق عليه العلماء:**

المراهقة هي حالة من النمو تقع بين الطفولة والرجولة أو الأنوثة ولا يمكن تحديد فترة المراهقة بدقة، لأنها تعتمد على السرعة الضرورية في النمو الجسمي، فهي متفاوتة، وبما أن عملية النمو السيكولوجي غامضة من غير السهل أن تقرر هذه المرحلة من حياة الإنسان حتى يصبح النظام الغددي نامياً بصورة كلية، ومما لا ريب فيه أن هذا الاحتمال يجب أن ينتهي في بداية العشرينات من العمر، المراهقة فترة تشمل الأفراد الذين هم بالعقد الثاني من الحياة، وتعد أول دراسة لظاهرة المراهقة جاءت على يد (الحافظ، 1981).

- **النظرة التاريخية للمراهقة:**

- قال أرنولد جزيل: "نظر النفسيون قديماً إلى المراهقة نظرة تشاؤم، ففي نظرهم تعتبر ثورة وتمرد تتميز بالعواصف الهوجاء، ولا يمكن تجنبها إلا بإقامة حواجز مضادة لها، واعتبروها مستقلة، منفصلة عن مراحل النمو الأخرى".
- عند خروج الطفل إلى الشباب الراشد فلا بد أن يمر ذلك الطفل في مرحلة ترهقه وتململه، حتى يستقر في طريق الورود فلا بد من شوكة.

(معوض، 1994).

- **مراحل المراهقة:**

أ. **ما قبل المراهقة:** قال ويليام وتنبرغ: "نهاية مرحلة الطفولة تتحدد غالباً بفترة من النمو المتسارع في الجسم والتصرفات، غريبة الأطوار، والرغبة في البقاء مع مجموعة من نفس الجنس، أول علامة نفسية تظهر في سن التسع إلى عشر سنوات، وتنتهي المرحلة عندما يصل الذكر أو الفتاة إلى مرحلة من النمو الجسدي، مهتماً فيها بالبقاء مع الجنس الآخر. (Wattenberg, 1973)

ب. **المراهقة المبكرة:** ويصل فيها المراهق لاستقرار نوعي من التغيرات البيولوجية، وكذلك يستقل متخلصاً من القيود المحيطة بذاته.

ج. **المراهقة المتأخرة:** مرحلة الاستقرار والتكيف مع المجتمع وضبط النفس للدخول في الجماعات، وتحديد الاتجاهات في السياسة والعمل.

(معوض، 1994).

الوحدة الخامسة

نظريات في المراهقة

نظريات في المراهقة

أ. نظرية الاستعادة: (ستانلي هول):

ترى هذه النظرية أن الفرد يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره اختيارات الجنس البشري ومراحل تطوره ونموه، ولكن بشكل ملخص، مثال ذلك تعد المراهقة مرحلة انتقال حادة وعنيفة تمثل مرحلة حياة الإنسان التاريخية في الحروب للانتقال إلى الحضارة.

ب. نظرية النضوج: (آرنولد جيزل):

النضج: عمليات فطرية شاملة، لنمو الفرد وتكوينه، تعدد وتتكيف عن طريق العدة الوراثية، نظر للمراهقة من جانب التذبذبات السنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية، ويحدد المراهقة أولاً بالمفهوم الجنسي، ثم العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور (وقد تأثر بالسلوك العام للبحث عند ستانلي هول).

ج. نظرية سيغموند فرويد (الطبيب النمساوي):

آراء فرويد بالمراهقة:

- الجنس والغريزة تظهر في فترة مبكرة قبل البلوغ.
- للطفل نشوة تأتي منه ومن الخارج.
- الغريزة الجنسية ضبطها وحصرها واجب مع إعطاء التنفيس الجنسي لكي ينمو الفرد بعيداً عن العقد.
- يعزو الحضارة والتقدم إلى إعطاء الدافع الجنسي حقه لدى المراهق بحيث يفسح المجال للجوانب الأخرى من النمو بالتطور.
- يصبح الفرد عضواً مقبولاً في المجتمع بعد أن يتحرر بنفسه من سلطة الوالدين ليتوقف سلوكه الصبياني.

د. نظرية التأثيرات الأنثروبيولوجية (ماليونسكي، بنيدكت):

- النظرة قديماً: لقد جعلوا المراهقة أزمة، وأكدوا على أهمية العامل الثقافي في تقويم شخصية المراهق فسلوك الكبار يعطى للصغار في بداية سن البلوغ ليطبقه، فيصبح نمطاً سلوكياً لديهم لذلك أنكروا الفطرة والمرحلية في حياة المراهقة.
- النظرة الحديثة: ظهر رأي حديث دعم عملية الانتقاء والاصطفاء في دعم المرحلية في حياة الإنسان، مع إبقاءها على أثر المجتمع، ومجموعة الرفاق والعادات والتقاليد على النمو والتكوين.

ه. نظرية التعلم: (هلنك ورث)

وقفت هذه النظرية في وجه نظريات البيولوجيا، ولم تهتم بالتمييز بين المراحل ولها عدة أوجه في الدراسات، ورغم مخالفتها للبيولوجيا إلا أنها تعرف المراهقة بيولوجيا مستعينة بالعمر، ترتكز آراء هذه النظرية على أن المراهق لا يجد ما يجب أن يتعلمه، وأسلوب تعلمه يقوم على الثواب والعقاب من الوالدين، كذلك اهتموا بتطوير الذات، وتحقيق الشخصية وإبراز الهوية (أي دمج الذات بفئة من الناس يفتخر بالانتساب لها).

و. نظرية المجال (لفين):

ترى هذه النظرية ما يلي:

- سلوك الفرد يعتمد على طول المجال لحياة ذلك الفرد على هذه الأرض.
- مجال الحياة: مقدرة الإنسان، البيئة المحيطة فيه، الحاجات، المعرفة.

(فهناك معطيات ومدلولات لعملية النمو العامة ولنمو المراهق خاصة).

(الحافظ، 1981).

الوحدة السادسة

جوانب النمو عند المراهق

جوانب النمو عند المراهق

الجانب الجسمي: قال تعالى: {ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ} .

وهو في مظهرين أساسيين:

أ. **النمو الفسيولوجي:** النمو بالأجهزة الداخلية غير الظاهرة التي يتعرض لها المراهق في البلوغ وما بعده، ويشمل بوجه خاص الغدد الجنسية.

ب. **النمو العضوي:** ويشمل نمو الأبعاد الخارجية للمراهق (الطول، الوزن، والعرض). (الحافظ، 1981).

مرحلة المراهقة مرحلة نمو جسمي وطفرة، لا يفوقها في النمو إلا مرحلة ما قبل الولادة، ويتميز النمو الجسمي بعدم الانتظام.

يزداد الطول ويتسع المنكبين، وطول الجذع والذراعين، والساقين، ويتأخر نمو الأطراف السفلية عن العلوية، يزداد الوزن تبعاً لزيادة نمو العضلات والعظام وزيادة الشحم عند الفتيات.

يتغير شكل الوجه في كل جزء (داخلي وخارجي) فيبدو غير متناسق في المراهقة المبكرة والوسطى وينمو الشعر في أجزاء محددة بصورة واضحة.

فالمراهق مذهول بالتغيرات ويطلب شكلاً يتوافق وفكرته السابقة ويتتبع النمو الجسمي عند أقرانه من المراهقين، فالشذوذ في النمو الجسمي عند المراهق كظهور حب الشباب بصورة سيئة يسبب أزمة تكييف خصوصاً إذا صوحبت بالسخرية.

الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي للمراهقة:

قال تعالى: {فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ}.

- **الذكور:** أقوى جسمياً، وعضلاتهم تنمو بسرعة وازدياد في الطول، وتمايز في اتساع الكتفين واهتمام بالمظهر الجسمي وصوت خشن.
- **الإناث:** تراكم الشحم في مناطق معينة كالصدر والردفين، وازدياد في الطول والوزن، أسرع وقتاً وأقل كماً من الذكور، نمو عظام الحوض ميزة لنمو الإناث، تهتم الأنثى بالوزن والطول وتناسق الوجه وصفاء البشرة.

فسيولوجياً:

تنشط غدد الجنس عند الذكور مثل الخصيتين وعند الإناث المبيضين، تؤثر الغدة النخامية على النمو عامة، والعظام خاصة وعلى إفراز الغدد الجنسية، وفي الأجهزة الداخلية ينمو القلب بشكل أكبر من الشرايين فيصبح ضغط الدم منتجاً للقلق والصداع والتوتر عند المراهق.

تغيرات جنسية ثانوية – الذكور (صوت خشن، شعر الذقن والشارب) وللإناث الأرداف، ومنطقة الفخذين.(معوض،1994).

أحد المعالم الرئيسية المقاس عليها للنضوج الجنسي عند الذكور ظهور الحيوان المنوي الكامل الشامل المتميز بالخصوبة والحركة؛ أما الإناث فالطمث هو العلامة الأكثر وضوحاً. (الحافظ،1981).

النمو الحركي:

وهو نمو تابع للجانب الجسمي في بداية فترة المراهقة حيث ترى نمو سريع يتبعه عدم توازن حركي مما يجعل المراهق كسولاً وساكناً ويبدي عدم توافق بالحركات، فتسقط من يده الأشياء ويرتطم بما يواجهه من أثاث. بعد تحمله للمسؤوليات يظهر التوافق الحركي، ومع استمرار النضج يبحث في المراهقة المتأخرة عن الحركة المتآزرة كالعزف الموسيقي. (معوض،1994).

النمو المعرفي في المراهقة:

خصائص التفكير لدى المراهق:

لا يوجد حد فاصل بين النمو العقلي للفرد بمرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، بل أن النمو العقلي بمرحلة المراهقة هو امتداد للمرحلة السابقة، وعملية الفصل والتحديد هو لغرض الدراسة والبحث، وبطبيعة الحال فإننا لا نستطيع أن نفصل النمو العقلي على سائر جوانب النمو الأخرى على اعتبار أن كل منها يؤثر ويتأثر بالجانب الآخر.

فلعلّ أبرز ما يميز تفكير المراهق بهذه المرحلة هو وصوله إلى مرحلة التفكير الشكلي (العمليات المجردة) التي أشار إليها بياجيه في نظرية النمو المعرفي، وهي تعبر عن قدرة الفرد بالتعامل مع الرموز والمفاهيم غير المحسوسة، ولعل أهم ما يطرأ على سلوك المراهق العقلي من تغير هو تحرره من التمركز حول الذات، إذ يكتسب المراهق نتيجة لذلك المرونة والحركة والحرية بالتفكير (قشقوش، 1980)، فهو بذلك يستطيع أن يتصل بأفكاره مع الآخرين، ونتيجة لهذه التحرر من التمركز حول الذات يستطيع المراهق ضبط أفكاره والتحكم بها، فالمراهق هنا لا يهتم إلا بالمشكلات وثيقة الصلة بالمشكلة موضع الاهتمام، وهي نتيجة للمرونة والحركية بالتفكير، وتتضح قدرة المراهق بهذه الفترة على إعطاء تفسيرات وتعليلات للظواهر المختلفة التي يصادفها أو تمر بخبرته.

ويبدأ المراهق بهذه الفترة بالبحث عن ما هو ممكن من محاولة الوصول إلى ما يمكن أن يكون، وتعبر هذه العلاقة عن شيء جيد في تفكير المراهق مع مقارنته بالمراحل السابقة، وتتطور النظرة المستقبلية من خلال إدراكه لمفهوم التوجه الزمني؛ فيعمل على تأجيل استجابة آنية مقابل تحقيق آجل يمتاز بالاستمرارية بالمستقبل.

الجانب العقلي والمعرفي:

قال جزيل: "الجانب العقلي هو عملية متسلسلة من التكون الشكلي لجهاز رد الفعل لدى الفرد، جهازاً موحداً، يعبر عن نفسه بطريقة متناسقة من السلوكيات تحدد المخلوق ككل، وتشمل الطريقة البنائية والحركية، الحسية والرمزية من التصرف". (Gesell,1993).

إن قياس نمو الذكاء في فترة المراهقة يعطي مؤشراً لتدني درجة الذكاء بالنسبة لمراحل سابقة، في سن (14- 16) سنة، تصبح المقاييس غير قادرة فعلياً لقياس الزيادة في الذكاء بدقة، وهذا لا يعني توقف النمو ولكن بطئ في النمو الذكائي فيبقى بسيطاً حتى يخرج منه (18 سنة).

إن المراهق الأقرب للنضوج الجسمي هو أكثر نضوجاً عقلياً، ويعطي المجتمع القابلية العقلية (الذكاء) أهمية خاصة عن المعطيات الأخرى، مؤشراً ذلك في أحلام المراهق، ومستقبله، فالأحلام مع قابلية عقلية متدنية، ونقد اجتماعي عميق، لن توصله إلى الطموح كمهندس أو طبيب.

إن النمو العقلي للمراهق في تناوله لبعض المفاهيم يؤدي إلى التعميم. (التعميم، التجريد، إدراك مفهوم الزمن، قبول الحوار بمواضيع ليس لها علاقة بشؤونه، قابل للاتصال الفكري، التقمص والعاطفة، رغبة في فهم النفس وفهم الآخرين، اتخاذ القرار الحفظ والاستذكار، الإدراك للقيم والمفاهيم الأخلاقية).

وتمتاز المفاهيم الأخلاقية لدى المراهق بما يلي: (انتقاء لكلماته، يعمم القيم الأخلاقية يتبنى مواقف أخلاقية)، فالأخلاق تؤخذ من خصائص الكبار، ويتبع المراهق الأخلاق لهدف جني الفائدة والابتعاد عن الضرر.

وينمو المراهق معرفياً في الجوانب التالية:

- **الإدراك:**

للمراهق إدراك يمتد من الأشياء الملموسة إلى آثار هذا الشيء الملموس، وجوانب الزيادة والنقصان للأثر التابع له.

- **التذكر:**

له أيضاً أوجه مختلفة عن الطفولة، فالمراهق تنمو قدراته على الاستدعاء والحفظ، ويبلغ تذكر المراهق قمته في السنة الخامسة عشر، ويتأثر التذكر بدرجة ميل المراهق لهذا الموضوع.

- **التفكير:**

يتأثر تفكير المراهق في عمقه وارتفاع مستواه إلى البيئة المحيطة بالمراهق فيبدأ بالتعميم الرمزي لمستويات مثل الفضيلة والعدالة.

دراسة ميلر وتانر:

ويتميز تفكير المراهق في مرحلته الأولى بحل المشاكل بالصيغة الاستقرائية (من الأجزاء إلى القاعدة) ثم ينتقل في وسط المراهقة إلى الصيغة الاستنباطية (من القاعدة إلى الأجزاء) وينتهي من مرحلة المراهقة بالصيغتين معاً، فأي طريقة تحل له المشكلة يأخذ بها.

- **التخيل:**

وهو ابن التفكير، ويزداد ارتباطهما — التفكير والتخيل — كلما اقترب المراهق من الرشد.

والفروق بين تخيل الأطفال وتخيل المراهقين، أن تخيل المراهق فيه وصف للمشاعر والانفعالات، وزيادة التفكير بالجو العاطفي، وتخيل فني جمالي للأشياء (وخيال الفتاة المراهقة يفوق خيال الشاب المراهق).

- **الميل:**

يميل المراهق لمواضيع توازي خياله ميلاً مهنياً، والأصدقاء، وطريقة الحياة الخاصة لها ميول فكرية، وأسلوب الكلام له ميل إدراكي للموضوع. (وقد يختلف الميل مع الزمن). السيد، 1975).

مظاهر النمو العقلي في فترة المراهقة:

تصبح القدرات العقلية أكثر تعبير ودقة من ذي قبل، وتبدأ قدرات المراهق بالتمايز حيث تزاد القدرة على التحصيل واكتساب المهارات والمعلومات، وما يميز التعليم بهذه الفترة بأنه يبني على أساس منطقي على عكس المرحلة السابقة التي كان التعليم بها يتم بشكل آلي، وكذلك تتضح قدرة المراهق على نقد ما يقرأ، وتزاد قدرته على الانتباه لفترات أطول مما يمكنه من استيعاب مشكلات كبيرة، وهو كذلك يصبح قادر على التعامل مع مفاهيم اجتماعية مثل الخير والفضيلة والعدالة الديمقراطية والحرية...الخ، وتظهر ما يسمى بالقدرات الخاصة، ويصل ذكاء المراهق في نهاية هذه الفترة إلى أعلى قمم النضج (زهران، 1971) وكذلك يستطيع المراهق أن يطور مفاهيم المواطنة الصالحة والمفاهيم الأخلاقية المختلفة، ويكون قد بدء بوضع تصور عن مهنة المستقبل وتبرز اهتمامات المراهق في نهاية هذه المرحلة بالقراءات الفلسفية الفكرية والأدبية. ويمتلك المراهق القدرة على المناقشة المنطقية وتقبل آراء الآخرين ومحاولة إقناعهم.

العوامل المؤثرة بالنمو العقلي:

لا بد أن هناك عدة عوامل تؤثر بعملية النمو العقلي بشكل عام، والنمو العقلي بفترة المراهقة بشكل خاص، ووجود أي خلل بهذه العوامل تؤثر بطبيعة الحال على سرعة وطبيعة النمو العقلي ولعلّ من أهم هذه العوامل هي:

الوراثة:

تشكل الصفات الوراثية التي يكتسبها الطفل من والديه دور كبير في نموه وتطور القدرات العقلية، وهي تحدد السقف الأعلى الذي يستطيع الفرد أن يصله فيما لو توفرت له بقية الظروف الملائمة والمناسبة.

البيئة:

لا تستطيع أن نغفل أثر المثيرات البيئية بعملية التطور العقلي لدى الطفل والمراهق، ويمكن أن تؤثر العوامل البيئية من خلال عدد من المؤثرات لعلّ أهمها:

- **التغذية الجيدة:** فقد وجد العلماء أثر لسوء التغذية الشديدة بفترة الطفولة والمراهقة على نمو القدرات العقلية والذكاء، وسوء التغذية مرتبط مع عوامل أخرى مثل الوضع الأسري الفقير.
- **الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:** هناك علاقة قوية بين القدرات العقلية والتحصيل الثقافي والمهني، وهما يعتبران محددان رئيسان للمكانة الاجتماعية والاقتصادية، ويبرز تأثير الطبقة الاجتماعية من حيث أنه بالطبقات العليا يتفاعل الأب مع أطفاله لفظياً بدرجة أكبر ويشجعهم أكثر حيث يكون البيت متسامحاً.
- **المثيرات البيئية:** دلت الدراسات على أن الأطفال الذين وجدوا في حالات تمتاز بالعزلة التامة تبين من أنهم يعانون من تخلف شديد، وبإدخال برامج علاجية استطاع هؤلاء الأطفال أن يتقدموا، علماً بأنه قد يكون لذلك الحرمان أثر دائم إذ تم تجاوز (المرحلة الحرجة).

- التدخل الشديد: ويكون لمثل هذه البرامج تأثيرها وفعاليتها على تطوير القدرات العقلية أعطيت للمراهق وهو تحت عتبة التعزيز الصوري للتطور العادي للمراهق (جبر،1995).

تأثير ترتيب الولادة:

هنالك دلائل تشير إلى أن الأطفال الذين يولدون مبكراً يسجلون علامات عالية على اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي من الأفراد الذين ولدوا متأخرين مما يدل على أثر التفاعل والاهتمام الأسري بنمو وتطور القدرة العقلية.

تأثير المدرسة:

إن عملية التعليم مرتبطة بشكل وثيق بتطور القدرات اللفظية والعددية والقدرات العقلية الأخرى وأن التعلم الشكلي ضروري لتطوير الذكاء.

العمليات العقلية العليا وأثرها بعملية التعلم:

تبدأ بهذه المرحلة تمايز القدرات العقلية العليا لدى الفرد والتي تسهم بشكل كبير في عملية التعلم، والتي بدورها أيضاً تنمي قدرة الفرد على الإدراك، وأول هذه القدرات التي تتمايز بهذه المرحلة هي:

التذكر:

وهي عملية إحياء لكل ما اكتسبه الفرد في الماضي سواء كان بصورة لفظية أو أفعال أو على شكل أحداث (العيسوي،1995) وترتبط القدرة على التذكر بهذه المرحلة بزيادة مدة الانتباه لدى المراهق، وبهذه المرحلة يكون التذكر مبني على أساس الاستنتاجات والعلاقات، على عكس ما كان عليه بفترة الطفولة، إذ كان التذكر يعتمد على التكرار الآلي، ويصل التذكر دورته في نهاية هذه المرحلة.

الحفظ:

وهي الاستمرار في أداء عمل معين بعد مدة من تعلمه، حيث لا يمارس الفرد بهذه الفترة ذلك العمل، ويكون الحفظ مبني على إدراك المعاني وحسب نوعية الخبرة التي يمر بها الفرد، علماً بأن هذه القدرة تتوقف على درجة ذكاء الفرد وطريقة تعلمه، بينما الأمر ليس كذلك بمرحلة الطفولة، إذ ليس بالضرورة أن يكون الطفل مدرك لمعاني ما يحفظ أو يتأثر بنمط الخبرات المرتبطة بها.

التفكير:

حيث أن التفكير من العمليات التي ترتبط بعملية التعلم بقدر وثيق، ويقصد بالتفكير إدراك علاقة جديدة بين العناصر المكونة للموقف ويعتبر التفكير مظهر من مظاهر الذكاء العام، ولكن يختلف عنه من حيث إمكانية التدريب عليه، وهذا ما تفعله مناهج التربية الحديثة حيث تعمد إلى تدريب الطلاب على أسلوب التفكير العلمي، ويشكل نمو هذه القدرة دور كبير في حل المشكلات وتجنب الأخطار.

التخيل:

تتمايز القدرة على التخيل بهذه المرحلة وتتجه من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم، والموسيقى ونظم الشعر والكتابات الأدبية، ويعتبر التخيل على ارتباط وثيق بعملية الإبداع والابتكار، حيث تحتاج هذه العمليات إلى خيال خصب، وكذلك يظهر خيال المراهق فيما يسمى "بأحلام اليقظة" التي تشكل إحدى وسائل الدفاع الآلية التي يلجأ إليها المراهق لتحقيق توافق، ولها دور في عملية خفض التوتر لدى المراهق وتساعد أيضاً على تكيفه.

الابتكار من مظاهر تطور القدرات العقلية:

إن أبرز ما يميز الأفراد ذوي التوجه والابتكار بأنهم أكثر استقلالاً وعلى مستوى عالي من الطموح، ويشمل الابتكار على الجدية والتنوع، ويبحث الشخص المبتكر عن استجابات مختلفة، وهم أيضاً يمتازون بأنهم يميلون إلى اكتشاف مجالات لا تتمشى مع المنهاج، ويكونون نشيطين فوق الحد، ويعبرون عن عواطفهم بكل سهولة ويسر، ويجدر بنا إلى الإشارة إلى أهمية وضرورة توفير شروط بيئة ملائمة تساعده في الاستمرار والتقدم بالنشاطات الإبداعية، ويجب خلق بيئة متقبلة للسلوك الابتكاري، علماً بأن معظم السلوكات الابتكارية تبدو شاذة وفق المعايير الاجتماعية، وعليه فإن توفير التقبل والأمن النفسي تمكنه من المضي قدوماً، وعدم اختزال هذه القدرة مع الإشارة هنا إلى أن الفرد المبدع يكون قادراً على الاحتفاظ بآراءه حتى وإن بدت سخيفة أو غريبة في نظر الآخرين، وللحفاظ على هذا السلوك يجب أن يحاط في بيئة تعمل على تدعيم وإثابة الإبداع حيث يكون هذا السلوك مصدر اعتزاز بالذات.

وقد بينت الدراسات أن الأشخاص المبدعين أقل تفاعل من الناحية الاجتماعية من الأفراد الذين يمتازون بذكاء مرتفع، وكذلك وجد أن خلفية المبدعين الأسرية تعمل على تعزيز أو تشجيع الحرية والاستقلال الذاتي، كما يمتازون بمجموع خبراتهم، ولكن السؤال الذي يطرح هنا، ما مدى ارتباط الذكاء بالسلوك الابتكاري؟

وللإجابة على هذا التساؤل أورد نتائج الدراسة التي قام بها مري في (Murphy, 1975) حيث استخدم مقياس (ولك – كوجن) للإبداع ومقياس الذكاء للذكور بالمدارس العليا وفحص العلاقة بينهما، وكذلك قام بربطهم بدرجات الطلبة بالرياضيات، العلوم، الإنجليزي والدراسات الاجتماعية، وعليه توصل إلى أن الإبداع والذكاء كان على علاقة مع الدرجات المدرسية (Horrock,1976).

فقد أوضح جليفورد (1967) أن الدرجات الخاصة باختبارات القدرة على الابتكار تنخفض تبعاً لانخفاض نسبة الذكاء. وكلما كان الفرد يمتلك قدرات ذكاء عالية ساعد ذلك على تحقيق أفضل أداء على هذه الاختبارات (أوزي، 1993).

وكذلك وجد خالد إبراهيم (1982) ان الارتباط ما بين الذكاء والقدرة على الابتكار (0,66) من خلال دراسة عينة من الطلبة بالمدارس الثانوية الأردنية باستخدام مقياس تورنس للابتكار.

القدرات الخاصة وارتباطها بالنمو العقلي:

إن بعض المهمات تتطلب أن يمتلك الفرد مستوى متقدم من المهارات تعتمد هذه المهارات على التآزر النفسي – الحركي، بالإضافة إلى مستوى معين من التدريب، ويطلق على هذه المهارات والقابليات بالقدرات الخاصة، وترتبط هذه القابليات بالتطور العقلي وخاصة بمرحلة المراهقة حيث تتجلى مثل هذه القدرات ومنها:

القدرة الميكانيكية:

وتتكون هذه القدرة من عدد معقد من القابليات والفاعليات التي تكون على صلة وثيقة بالذكاء، ومن هذه القابليات الدقة، القوة، سرعة الحركة، إدراك العلاقات الميكانيكية، بحيث تراعي هذه القابليات بعملية بناء اختبارات القدرات الميكانيكية. علماً بأن القدرة الميكانيكية موزعة بين الأفراد ولكن بشكل تختلف عن توزيع الذكاء العام.

القدرة الموسيقية:

لا تختلف القدرة الموسيقية الميكانيكية بكونها تحتوي عدة قابليات والتي تساعد الفرد الذي يمتلكها على النجاح أكثر من غيرهم، ويمكن ملاحظة هذه القدرة بوضوح أكبر من القدرات الأخرى وخاصة بفترة مبكرة من عمر الفرد، وتشمل القدرة الموسيقية على درجة حساسية لكل طبقة من طبقات الصوت وشدته.

القدرة الفنية:

تعتمد القدرة الفنية على الذكاء العام، وهي على ارتباط وثيق به، وتمثل هذه القدرة نجاح الأفراد بالمجالات الفنية، ويوجد عدة مقاييس لقياس القدرة الفنية، وهي تعتمد بالأساس على حسن التمييز والإدراك للأشياء المرئية وكذلك على خصوبة الخيال.

القدرة الرياضية:

تتألف القدرة الرياضية من عدة عوامل تشكل أساس نجاح الفرد واحترافه للألعاب الرياضية؛ إذ يعتمد على القدرة الصحية الجيدة بالإضافة إلى التآزر لعدد من القدرات النفسية الحركية مثل الركض، القفز، بالإضافة إلى التدريب لاكتساب الكفاءة المهنية، مثلما أن الذكاء عنصر مهم للنجاح بالقدرة الموسيقية والميكانيكية فإن القدرة الرياضية تحتاج إلى مستوى معين من الذكاء، لأن طبيعة الموقف الذي يوجد به اللاعب يحتاج إلى قدرة لحل المشكلات التي يواجهها بالملعب في أثناء المباراة، علماً بأن نجاح الفريق يعتمد على التآزر والتنسيق بين أعضاءه، إذ يتطلب كل منهم أدوار معينة.

تأثير النمو العقلي في الاختيار المهني

لا شك أن للنمو العقلي دور هام ومميز في عملية اختيار المراهق لمهنة المستقبل، ويتوقف اختيار المهنة على عدد من العوامل يكون للنمو العقلي والقدرات الخاصة تأثير بالغ في النجاح أو الفشل في هذا الاختيار، الأمر الذي يؤثر على تكيف الفرد النفسي والاجتماعي.

مع تطور القدرات العقلية العليا من تذكر، وتفكير، وتخيل وتحسن عادات التحصيل الدراسي وزيادة القدرة على الانتباه والتركيز يؤثر في قرار المراهق إكمال تعليمه الأكاديمي واختيار تخصص يتناسب مع إمكانياته الشخصية.

إن أول ما يقوم به المرشد المهني لتوجيه المراهق إلى مهنة المستقبل هو تقييم مستوى القدرات الفردية، إذ تلعب بروز هذه القدرات الفردية دور مهم بالتحاق المراهق بالتعليم الصناعي أو التقني، وقد تبين أن هناك علاقة ما بين المستوى المهني الذي يشغله الفرد ومستوى الذكاء، وذلك أنه كلما ارتقت المهنة تطلب ذلك زيادة مستوى الإعداد والتأهيل لهذه المهنة حتى يستطيع أن يتفق مع أساسيات المباشرة بها.

ويشير ثورندايك وهاجن (1961) إلى أن مختلف المهن يمكن أن تنتظم في تنظيم هرمي حسب متوسط الذكاء الواجب توفره لمن يريد المباشرة بهذا النوع من المهن، مع إمكانية التسليم بوجود مدى واسع من الدرجات الخاصة بكل مهنة، ووجد قدر كبير من التداخل بين مستويات الذكاء الخاص بكل مهنة، واستند ثورندايك وهاجن إلى دراسة أجراها عام 1959م، قاما خلالها بتحليل الدرجات التي حصل عليها (100000) شخص يعملون في 22 مهنة مختلفة (قشقوش،1980).

وكذلك قام جستلر وجاكسون (1962) بدراسة مطامح المهنية لدى مجموعتين من الطلاب الثانويين، تميزت المجموعة الأولى بأنهم ذوي تفكير ابتكاري، بينما المجموعة الثانية كانت من ذوي الذكاء المرتفع، تبين من خلال النتائج أن المجموعة الأولى اختلفت باختيار عدد ونوعية الوظائف التي تحوز بإعجابهم.

علماً أنه يوجد محددات أخرى تلعب دور في عملية اختيار المراهق للمهنة، ولا نستطيع أن نحدد تأثير هذه العوامل، بل يمكن أن نراها متداخلة مع القدرات العقلية في علاقة تفاعلية لتحديد المهنة المناسبة التي يطمح المراهق بأن ينخرط فيها، ومن هذه العوامل: سمات الشخصية، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينحدر منه، وخبراته المنزلية والمدرسية، ومعايير وقيم الجماعة، كل هذه العوامل تدخل في علاقة تفاعلية.

أثر نمو القدرات العقلية على مفهوم الذات وعلاقته بالطموح:

في ضوء تعرف المراهق على قدراته العقلية، فإنه يكون قد بدأ بربط هذه الخبرات بمفهوم الذات بناءً على تقييم المراهق لقدراته.

إن مفهوم الذات يمكن أن يتغير ويتطور إذ ما توفر قسط كافٍ من الذكاء والمهارات والضرورية في معالجة المشاكل المستجدة (توق وعدس، 1997).

وينظر زهران (1969) إلى مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات والتصورات والتقنيات الخاصة بالذات، أن من أهم العناصر المكونة للذات هي الكفاءة العقلية.

وقد أشار جبريل (1993) إلى أن الطلاب الناجحين في حياتهم الدراسية يتسمون بمفاهيم ذات إيجابية عن ذواتهم على عكس الطلاب الفاشلون الذين يتسمون بمفاهيم ذات سلبية، وتقييمهم لقدراتهم العقلية تقييم منخفض، ويتوقعون لأنفسهم الأداء السيء.

وفي دراسة أخرى قام بها يعقوب بلبل (1985). قام خلالها بدراسة أثر التحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفوف الإعدادية، وقد خلصت الدراسة إلى أنه هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

وقد يبالغ المراهقين بقدراتهم أو يقلل البعض الآخر من شأن هذه القدرات الأمر الذي يسهم سلباً على مفهوم الذات.

إن إدراك المراهق لحقيقة قدراته وانسجامها مع واقعه يؤدي إلى تبلور مفهوم ذات واقعي حيث أن مفهوم الذات يعزز من خلال المرور بخبرات النجاح فالإدراك الواقعي يساهم بتدعيم خبرات نجاح بحياة المراهق.

وعليه يمكن للمراهق أن ينمي مستوى من الطموح بما ينسجم وطبيعة قدراته، بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الإيجابي يعمل على زيادة مستوى الطموح لدى الفرد إلى الأفضل، أما إذا كان مستوى الطموح لا ينسجم مع إمكاناته فإنه سوف يؤدي به إلى الإحباط، ومن الأمثلة التي يمكن أن نوردها بهذا المجال، الإحباط بالمواقف التربوية والمدرسية والمقررات الدراسية والتي لا تستثير اهتمام ولا تتحدى التلاميذ المتفوقين فإنها تعمل على خلق واقع الإحباط، وعلى عكس الحال حين يكون الطالب محدود القدرات الأمر الذي يحول دون وصوله إلى مستوى زملائه الأمر الذي يبعث على الإحباط.

وعليه فإننا نخلص إلى أن مفهوم الذات يشكل مجموعة أفكار واتجاهات لدى المراهق عن وعيه (جبر،1995)، في أي وقت من الزمان يتطور هذا المفهوم بفترة المراهقة في ضوء إدراك المراهق لقدراته العقلية ومروره بخبرات النجاح والفشل، وينعكس هذا بطبيعة الحال على مستوى الطموح الذي يضعه المراهق لنفسه، فإما أن تكون منسجمة مع واقعه أو أن تكون أعلى من مستوى قدراته أو أقل من قدراته تبعاً لنوعية الخبرات التي مر بها.

اهم التطبيقات التربوية

لا شك أنه من خلال عرض موضوع القدرات العقلية للمراهق وارتباطها بعدد من الجوانب التربوية يجدر بنا هنا إلى مراعاة عدد من القضايا وهي:

- أن تأخذ طبيعة التغيرات التي تطرأ على القدرات العقلية ضمن اهتمامنا، وذلك أن تكون طبيعة المعلومات المقدمة له تتناسب مع مستوى النضج لكي نحافظ على مستوى من استثارة دوافعه تجاه المادة المطروحة.
- بما أن مفهوم الذات مكون عقلي يتأثر بخبرات النجاح والفشل يجب العمل على إيجاد مواقف تعمل على تعزيز وتدعيم هذه الخبرات وتخلق مفهوم ذات إيجابي، وكذلك مساعدة المراهق على إيجاد مستوى مناسب من الطموح يتناسب مع إمكانات الواقع الذي يعيش فيه.

- تنمية أساليب التفكير العلمي السليم المبني على أساس طرح الرأي وتقبل الرأي الآخر ورعاية التجديد والابتكار مع توفير البيئة الغنية بالمثيرات لذلك.
- الاهتمام بإنتاج المراهقين الفني والأدبي، من خلال نشر نشاطاتهم وتطويرها من خلال عرضه على مختصين يعملون على إعطاء تغذية راجعة لأدائهم.
- توفير الإرشاد والتوجيه المهني المناسب للأفراد الذين يتركون التعليم الأكاديمي.
- توفير أنشطة علمية تعتمد على الاكتشاف والجدة والأصالة لتنمية التفكير الابتكاري (مثل الرحلات العلمية).
- توفير البيئة النفسية الآمنة التي تجعل المراهق أكثر تقبلاً لنفسه وقدراته، وتنمية جوانب القوة وإهمال جوانب الضعف.
- تشجيع المراهق على الاستقلال الفكري وتشجيعه على تنمية منظومة من القيم والمفاهيم تتناسب مع طبيعة البيئة الثقافية التي يعيشها.


الوحدة السابعة
النمو الأخلاقي

النمو الأخلاقي

نظريات النمو الخلقي:



تنوعت النظريات التي بحثت وفسرت النمو والتطور الخلقي عند الإنسان. مثل النظرية التحليلية ليسجموند فرويد الذي يرى أن جذور التطور الخلقي عند الإنسان يكمن في ما يسميه بالأنا الأعلى الذي يتطور عند الطفل نتيجة لتقمصه لدور والده الذي هو من نفس الجنس، وذلك لحل عقدة أوديب عند الأولاد وعقدة إلكترا عند البنات.

أما نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم، وهناك النظرية التطورية المشهورة لجان بياجيه، حيث يرى أن التطور الأخلاقي عند الأطفال يمر بمرحلتين هما:

1. تكوين الأخلاق بطريقة الإكراه والغصب.
2. تطور الأخلاق الذاتية النابعة من الطفل نفسه.

وهناك نظرية كولبرج التي انطلقت من نظرية بياجيه ومعتقداته، وهي ما تهمنا في هذه الدراسة لأنها تتطرق إلى التطور الأخلاقي عند المراهقين (علاونة، 1989).

مراحل كولبرج في التطور الأخلاقي:



توصل كولبرج إلى أن التفكير الخلقي ينمو في مستويات ثلاثة تكون ما مجموعته ستة مراحل، وسنعرض هذه المراحل إلا أننا سنركز على المراحل التي تخص المراهقين.

تكونت عينة كولبرج من الطبقة الوسطى والدنيا من العائلات في تشيكاغو ومن اعمار مختلفة (10، 13، 16،...) وأضاف بعد ذلك إلى العينة أطفال أصغر سناً، قاصرين وأولاد وبنات من مدن أخرى في أمريكا ومن دول أخرى. وكانت المقابلة الأساسية سلسلة من الأمور المحيرة مثل الآتي:

هاينز يسرق الدواء: "في أوروبا، كان هناك امرأة على وشك الموت بسبب نوع من السرطان أصيبت به، وكان هناك نوع من الدواء يشفيها ولكن سعر هذا الدواء مرتفع ولا يستطيع زوج هذه المرأة توفير إلا نصف ثمن الدواء الذي كان يحتكره الصيدلاني، ذهب هاينز إلى كل الأشخاص الذين يعرفهم ليقترض المبلغ لكنه لم يوفق، فأخبر الصيدلاني بأن زوجته على وشك الموت وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو يدعه يدفع الباقي فيما بعد. لكن الصيدلاني الذي كان يريد الربح المرتفع رفض ذلك، بعد ذلك يأس هاينز ودخل خلسة إلى دكان الدواء وسرق الدواء من أجل زوجته.

صنف كولبرج حسب الاستجابات المختلفة التي قدمها أفراد العينة إلى المراحل التالية:

أولاً: المستوى الأول: الأخلاقيات قبل التقليدية:

Preconventional Morality من (1 – 7) سنوات:

وتنقسم إلى مرحلتين:

1. **المرحلة الأولى:** الطاعة والتوجيه في العقاب، ويتميز تفكير الطفل الأخلاقي هنا بأن الفعل الصحيح هو إطاعة أوامر وطلبات السلطة المتمثلة بالوالدين والمعلمين وغيرهم، والفعل الخاطئ هو ما يعاقب عليه القانون.
2. **المرحلة الثانية:** الغرض وتبادل المنفعة، إن الفعل الصحيح هنا هو ذلك الذي يلبي رغبات الأطفال وحاجاتهم.

ثانياً: المستوى الثاني: الأخلاقيات التقليدية

Good Interpersonal Relationships من سن (11 – 18) تقريباً:

وتنقسم إلى مرحلتين:

3. **المرحلة الثالثة: العلاقات الجيدة ما بين الأشخاص:**

عندما يدخل الطفل سن ما بعد الثانية عشر فإن التفكير هنا ينصب على النوايا الحسنة والشعور المتبادل بين الأشخاص مثل الحب والعاطفة والثقة والشعور مع الآخرين. مثلاً إن هاينز كان على صواب في سرقته للدواء لأنه كان رجل طيب أراد إنقاذ زوجته، فنواياه كانت حسنة، حتى وإن كان هاينز لا يحب زوجته فيجب عليه سرقة الدواء لأنه من غير الصواب أن يجلس الرجل مرتاحاً وهو يرى زوجته تموت.

كما يرون أن نوايا الصيدلاني سيئة ويجب وضعه في السجن لأنه جشع، فهم يعتقدون بأن كل المجتمع يوافقهم على موقفهم هذا من الصيدلاني، فأي شخص على صواب إذا عمل كما عمل هاينز.

4. المرحلة الرابعة: المحافظة على النظام الاجتماعي:

إن أصحاب هذه المرحلة يهتمون بشكل أوسع بالمجتمع ككل على عكس أصحاب المرحلة الثالثة حيث الاهتمام بالمقربين كالأسرة والأصدقاء، أما هنا فيجب التأكيد على التقيد بالقوانين واحترام المسؤولين، والقيام بالواجبات، وذلك من أجل المحافظة على النظام في المجتمع. فبالنسبة لقصة هاينز الأغلبية هنا تقول بأنها تفهم بأن نوايا هاينز حسنة، لكنهم لا يوافقونه على السرقة، فماذا سيحصل لو أننا جميعاً كسرنا القانون كلما شعرنا بأن لدينا مبرر لهذا؟ إن النتيجة ستكون الفوضى، ويؤدي إلى اضطراب المجتمع.

نلاحظ أن هناك تشابهاً في استنتاجات المرحلة الأولى والرابعة فهم يعارضون السرقة إلا أن التبرير يختلف بينهما، فالمرحلة الأولى يرون أن السرقة خطأ لأنها مخالفة للقانون ولا يوضحون أكثر من ذلك إلا أنها تؤدي إلى السجن، أما المرحلة الرابعة يفهمون الهدف من وجود القانون في المجتمع.

ثالثاً: المستوى الثالث: الأخلاقيات بعد التقليدية:

Postconventionsl Morality من سن (18- 3.) تقريباً.

وتنقسم إلى مرحلتين:

5. المرحلة الخامسة: الميثاق الاجتماعي والحقوق الفردية:

في هذه المرحلة يبدأ الناس بالتساؤل، ما هي مقومات المجتمع الجيد، فهم يفكرون بالمجتمع بطريقة نظرية بحتة، يجردون أنفسهم من مجتمعهم الحالي

آخذين بالاعتبار الحقوق والقيم التي يجب أن يحتويها المجتمع. ثم يقومون بتقييم مجتمعهم بناءً على الاعتبارات السابقة. هنا يقال بأنهم يأخذون وجهة نظرة الـ (ما قبل المجتمع) (Pirior-to-Society Perspedive).

إنهم يعتقدون جوهرياً بأنه يمكن اعتبار المجتمع الجيد على أنه ميثاق اجتماعي، والذي من خلاله يشارك كل فرد في العمل من أجل المصلحة العامة وفي الرد على مشكلة هاينز، يوضح أفراد هذه المرحلة بأنهم ليسوا مع مخالفة القوانين، فالقوانين مواثيق اجتماعية نتفق على أن نلتزم بها حتى يتم تغييرها بطرق ديمقراطية، مع ذلك إن حياة الزوجة هي حق أخلاقي يجب حمايته، لذلك فهم يحاولون الدفاع عن علاقة هاينز بلهجة قوية: إن الحياة أهم من الملكيات، إنها مسؤولية الرجل أن ينقذ حياة زوجته ما دامت في خطر، فعلى القاضي هنا أن يعتبر الناحية الأخلاقية أكثر ولكن عليه أيضاً الحفاظ على الناحية القانونية، وذلك بمعاقبة هاينز بعقوبة خفيفة.

ثم يتحدثون عن الأخلاقية والحقوق التي تأخذ أولوية على بعض القوانين، فهم يحاولون تقييم الأمور بطريقة منفصلة عما يقرره المجتمع، فعادة يبررون بأن الأملاك لا قيمة لها دون الحياة. فهم يحاولون أن يحددوا منطقياً كيف يجب أن يكون المجتمع.

6. المرحلة السادسة: المبادئ العالمية:

إن أفراد المرحلة السابقة يعملون من أجل فكرة المجتمع الجيد فنحن بحاجة لحماية بعض الحقوق الفردية وحل النقاشات بأسلوب ديمقراطي إلا أن الديمقراطية لا تحقق العدل، فهي تحقق العدل للغالبية وتقيم الأقلية، لذلك يجب الوصول إلى مرحلة تحدد المبادئ التي من خلالها تحقق العدل وهي المرحلة السادسة.

فيمكننا أن نتوصل إلى قرار عادل إذا وضع كل منا نفسه مكان الآخر. فبالنسبة إلى مشكلة هاينز أن هذا يعني بأن جميع الأطراف — الصيدلاني، هاينز، والزوجة — سيضع كل منهم نفسه مكان الآخر، ومن أجل أن يفعلوا ذلك بأسلوب عادل فإن على الأشخاص أن يفترضوا وجود حاجب من التجاهل متظاهرين بأنهم لا يعرفون أي دور سيلعبون في النهاية. فإذا فعل الصيدلاني هذا، فإنه سيتحقق من أن الحياة يجب أن تأخذ أفضلية على الملكية، وهذا حل عادل يتطلب أن الجميع متساوون في الاحترام.

ظل كولبرج يقوم ببعض التقييمات للمرحلة السادسة لأنه لم يكن باستطاعته مقابلة أشخاص يفكرون بطريقة تتناسق وهذه المرحلة، لذلك سحب هذه المرحلة من الاستبيانات وأطلق عليها اسم "المرحلة النظرية".

انتقادات نظرية كولبرج:

تعرضت نظرية كولبرج للنقد في أكثر من جانب:

1. أن الأكثرية من الناس لا يرقون إلى مستوى ما بعد التقليدي، وأن بعض المجتمعات تخلو من أفراد يظهرون تعليلاً أخلاقياً في مستوى ما بعد التقليدي.
2. هذه النظرية لا تضع في حسبانها الفروق الثقافية القائمة بين المجتمعات المختلفة، حيث عبّر مراهقون من أبناء الرّهبان البوذيين عن أن أرفع القيم هي إنقاذ الآخرين من الألم والتعاطف معهم. وهي قيم لا مكان لها في هذه النظرية.
3. انتقدت هذه النظرية من جهة ثالثة بأنها متحيزة جنسياً، حيث أن معظم أفراد العينة كانوا من الذكور فجاءت هذه النظرية متحزية نحو المفاهيم المجردة للعدالة التي ينطلق منها الذكور في أحكامهم، بينما تنطلق البنات

من أحكام لا تقل مشروعية ومصداقية من الناحية الأخلاقية كالاهتمام بالآخرين والحفاظ على العلاقات الشخصية.

- فالمراهق مثلاً قد يشكو زميله الذي خرق نظاماً مدرسياً، أما المراهقة فتقوم بالنصح والإرشاد لمن تخرق النظام.

4. ليس الكل متحمس لفكرة الأخلاقيات بعد التقليدية، فمثلاً يعتقد هوفمان بأنه من الخطر على الناس أن يضعوا مبادئهم فوق المجتمع وفوق القانون.
5. هناك من علماء النفس من يقولون بأن مراحل كولبرج تعتبر متحيزة ثقافياً، حيث يقولون بأن كولبرج طور مراحله بناءً على التقاليد الفلسفية الغربية، ومن ثم قام بتطبقها على الثقافات غير الغربية.
6. إن نظرية كولبرج فيها تمييز حسي — وهذه نظرة بينتها إحدى العاملات مع كولبرج، وهي (كارل غيليغان) حيث تقول أن مراحله مشتقة فقط من مقابلات مع ذكور، فهي تعكس وجهات نظر وتوجهات خاصة بالذكور.
7. معظم أعمال كولبرج تتعلق بالأمور التجريبية مثل مشكلة التسلسل المنتظم، والعلاقة بين التفكير والسلوك، فهو يكتب بأسلوب جازم بأن الأطفال ينتقلون من مرحلة لأخرى بالترتيب، وهو كذلك يعتقد بوجود علاقة بين التفكير والسلوك الأخلاقي، فمقياس كولبرج مناقض للتفكير الأخلاقي وليس العرف الأخلاقي.

النمو الأخلاقي عند المراهقين:

على الرغم مما حققته الحضارة الحديثة من تطورات واختراعات في جميع جوانب الحياة المختلفة، وما نتج عن ذلك من سهولة المواصلات والاتصالات بين الشعوب، واختلاط الثقافات المختلفة بعضها ببعض، مما أدى إلى تغير كثير من القيم والمبادئ العالمية والتي أخذت تندثر مع الزمن، وتنسى في نفوس الكثير —إلا أن الأخلاق كانت وستبقى رمزاً للإنسانية التي فضلها الله على جميع الكائنات الأخرى، وهي التي تميز الرقي الإنساني، فالحضارات السابقة اندثرت بما تحتويه من مادية، إلا أنها بقيت بما وصلت إليه من سمو أخلاقي حتى يومنا هذا.

وسنحاول أن نستعرض بعض الموضوعات المتعلقة بالنمو الأخلاقي عند المراهق من حيث خصائص هذا النمو الفكري والسلوكي، وإلى بعض العوامل الهامة التي لها أثر بالنمو الخلقي عند المراهق، كالنمو المعرفي والانفعالي، والقيم، والدين، والتنشئة الاجتماعية، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية.

خصائص الفكر والسلوك الخلقي في المراهقة:

تعتبر فترة المراهقة هي فترة التحولات والتغيرات في جميع مجالات النمو من جسمية، وانفعالية، ومعرفية، واجتماعية، وهي كذلك مرحلة تحولات كبيرة للخُلق والمعايير الخلقية.

إن المراهق يختلف عن الطفل في كونه لا يتقبل أي مبدأ خلقي دون مناقشة، أي أنه يتحول من ذلك الطفل الذي يقبل أي موعظة تملى عليه، إلى ذلك الفرد الذي يتخذ موقفاً إيجابياً في أموره الخلقية من حيث المناقشة، والمتابعة، والتفكير الواعي.

إن الفتاة أو الفتى المراهق يناقش في صراحة كل ما يصدر عن والديه من أعمال، ويحاول أن يصدر أحكاماً على هذه الأعمال، فيقبل منها ما يروقه وما يتمشى مع منطقه، ويرفض ما يتعارض مع مثله العليا ونراه يجد لنفسه من الأسباب ما يؤيد وجهة نظره، ويحاول والديه في صحة ما يعتقد. (فهمي، 1974).

وعلى وجه العموم نلاحظ اتجاهين رئيسيين في سلوك المراهق الأخلاقي وهما:

1. تتجه مفاهيم المراهق نحو العمومية، فمثلاً يقول المراهق لنفسه من الخير للإنسان أن يكون مستقيماً في سلوكه عامة، بدلاً من أن يقتصر سلوكه على قول الحقيقة عندما يسأله أبوه مثلاً عن سبب تأخره عن الحضور إلى المنزل في الوقت المحدد لتناول طعامه مع أفراد أسرته.

2. إن هذه القيم الأخلاقية والمثل العليا الجديدة ستصبح جزءاً لا يتجزأ من نفسه، بعد أن يتمثلها لتصبح مبادئ عادية له في مسيرته في الحياة. فبالرغم من عدم وجود الرقيب على سلوكه لكنه سيحجم عن الكذب أو السرقة مثلاً، وسيتعرض إلى تأنيب الضمير ومحاسبة النفس، إذا ما حاول الإقدام على السرقة لأنه سلوك غير مشروع (الحافظ، 1981).

بعض العوامل المؤثرة بالنمو الخلقي عند المراهق:

1. النمو المعرفي والانفعالي:

هناك علاقة بين النمو المعرفي وتطور النمو الخلقي، فالنمو الخلقي يتطلب من الفرد أن يفكر في القضايا الخلقية، ولذلك فإن الشاب لا يمكنه إلا بعد بداية المراهقة وازدياد نمو التفكير الصوري، أن يصل إلى المراحل التالية للمرحلة المعرفية الاصطلاحية في النمو الخلقي، وهي المراحل التي تتميز بغلبة المبادئ الخلقية المجردة. ومعنى هذا أنه كلما أصبح المراهق قادراً على المزيد من التفكير المجرد، ازداد تمسكه بالمبادئ الخلقية المجردة، ولا يعود مقيداً مغلولاً بمعايير فئة اجتماعية معينة. (سلامة، 1986).

إن الشخص الأكثر نضوجاً من الناحية العقلية باستطاعته تقييم مقاييسه الخلقية على آفاق واسعة بدلاً من تضيقها وتطبيقها على حالات معينة واحدة بعد الأخرى. وهو كذلك قادر على الأخذ بعين الاعتبار بهذه القواعد الأخلاقية، والحالات المعينة والظرف الخاص به، فهو قادر مثلاً على التمييز بين الفعل الذي جاء اعتباطاً عن طريق الصدفة، وبين الفعل المقصود المخطط له. وكذلك سيكون قادراً على التسامح مع الشباب عند الحكم على القصد الأخلاقي لبعض الأعمال التي يمارسونها بسبب ضعف إراداتهم في السيطرة على سلوكهم، أي أنه يحاول أن يجد لهم عذراً عما ارتكبوه من أخطاء وهفوات. (الحافظ، 1981).

وتلعب الدوافع والانفعالات دوراً بارزاً في المعايير الأخلاقية وتطبيقها، فقد أظهرت نتائج الدراسات أن أكثر المراهقين على استعداد كبير لتقبل التوجيه الأخلاقي الذي ينهض به الكبار عندما تنشأ رابطة من الحب والاحترام المتبادل بين

الصغير وأبويه مثلاً، أما إذا انعدمت هذه الرابطة فسيكون لهذا التوجيه صداه السلبي كمن يضرب في حديد بارد. (الحافظ، 1981).

2. القيم ومعتقدات المراهق:

إن المراهقة هي الفترة التي يبلغ فيها الفرد أقصى درجة من الانشغال بالقيم الخلقية والتفكير في المعايير والمُثل العليا، فازدياد القدرات المعرفية في هذه المرحلة يؤدي إلى وعي أكبر بالقضايا الخلقية والقيم، وقدرة أكبر على التعامل معها، كذلك نجد أن المطالب التي يفرضها المجتمع على المراهق تتغير تغيراً سريعاً، ولذلك يصبح على المراهق أن يواصل باستمرار بإعادة النظر في قيمه الخلقية ومعتقداته، وخصوصاً إذا كان المجتمع من النوع الذي يخر بالضغوط المتضاربة والقيم المتعارضة، مثل المجتمع الأمريكي. (سلامة، 1986).

ربما ينطبق هذا في المجتمعات التي لا تؤمن بقيم سماوية إلهية ثابتة، والتي ترى أن القيم تتبدل وتتغير طبقاً للظروف والمستجدات العصرية، كالمجتمعات الغربية والرأسمالية والعلمانية، فقيم المجتمعات التي تؤمن بالرسالات السماوية وما جاء من الوحي؛ هي قيم مستمدة من الدين وسير الأنبياء كالإسلام —إن منظومة القيم هنا الدين، ومن الدين تنبثق منظومة الأخلاق، حيث لا تعارض ولا تضارب بينها وبين المستجدات والتطورات الحديثة.

3. الدين عند المراهق:

كان الدين – ولا يزال – من عوامل تحريك سلوك الإنسان ووضعه في صبغة معينة، ويجمع دارسو السلوك الإنساني على أن الدين يعد أقوى ركيزة يمكن أن تقوم عليها أخلاق الشخص وسلوكه، ولقد أخطأ الذين زعموا أن من الممكن أن تقوم أخلاق بغير دين، وحتى إذا قامت فإنها ستكون أخلاقاً سطحية جوفاء، فلا تمت للأخلاق المنبعثة عن جوهرية الشخصية إلا بالمظهر الخارجي فحسب، فالواقع أن

الدين يتصل أكثر ما يتصل بصلب شخصية الإنسان. ولذا فإن الأخلاق التي تقوم على الدين هي أخلاق متأصلة بالشخصية وترتبط بمحور كيانها ولبها.

إن شعور الطفل الديني يختلف في وجوه كثيرة عن شعور الفتى أو الفتاة المراهقة. إن نظرة الطفل للدين، إنما هي نظرة موضوعية مادية، وتتضح تلك النظرة المادية في إجابات الأطفال عند سؤالهم عن فكرتهم عن (الله)، إن (الإله) على حسب تصورهم عبارة عن "رجل عجوز له لحية طويلة، يلبس لباساً أبيض اللون،...الخ" وعلى العكس من ذلك نلاحظ أن فكرة المراهق وخاصة في السنوات الأخيرة من مرحلة المراهقة عن الدين تصبح فكرة ذاتية تأصلية منطقية، فالمراهق يفحص الأفكار والمبادئ الدينية التي تلقاها في طفولته من جهة، ثم إنه من جهة أخرى يلتمس في الدين مخرجاً يحقق له الشعور بالأمن الذي فقده بسبب ما يعانيه من أزمات نفسية واضطرابات انفعالية، فهو ينظر إلى الدين على أنه طريق يؤدي به إلى الخلاص والتغلب على حل مشكلاته اليومية، لا على كونه وسيلة تحقق له الحصول على جائزة مادية أو يكسب بها رضا والديه. (فهمي، 1974).

أما في بداية مرحلة المراهقة فإن المراهق يميل إلى الشك في القيم الدينية التي تعلمها في مرحلة الطفولة، ويعجز عن فهم المعاني الدينية والفلسفية العميقة، ويظل يشك في هذه القيم حتى أواخر مرحلة المراهقة، وعندما يبلغ المراهق حوالي سن السادسة عشرة فإنه يتحول نحو الدين مرة أخرى ولذلك تعرف هذه الفترة بفترة اليقظة الدينية، وهذه اليقظة ليست فجائية –كما أثبتت الدراسات– فهي عملية تدريجية مستمرة تحدث بدون طفرة، ونستدل عليها بمناقشات المراهق وجدله العنيف، حيث يميل إلى مناقشة أمور مثل الثواب والعقاب أو الجنة والنار والبعث والخلود والقضاء والقدر والجبر والاختيار، وعندما يقترب الفرد من مرحلة الرشد يتحول من الشك إلى اليقين، فيفكر تفكيراً هادئاً في الأمور الدينية، ويظهر عندئذ الشعور بالتسامح نحو أصحاب الديانات الأخرى. (عيسوي،1990).

ويفترض بعض علماء النفس أن مرحلة المراهقة مرحلة كفر وإلحاد، ولكن يبدو أن التفكير النقدي هو الذي يدفع المراهق لإعادة النظر في العقائد التي سبقت له أن تلقاها، ويساعده على ذلك زيادة نضجه العقلي، وتحرره الفكري، ولقد أجرى جليلاند (Gilliland) بحثاً عن الشباب في سن المراهقة وتناول بالأسئلة الموضوعات التالية نلخصها بالجدول التالي: (عيسوي،1990):

الموضوع	معتقد	غير معتقد	متردد
وجود الله	93	3	4
الخلود	74	11	15
المعجزات التي قام بها الأنبياء	73	14	13
هل هناك آخرة	51	24	25
الاعتقاد في الجنة والنار	33	19	48
الاعتقاد في الشياطين	39	21	40

وفي إحدى الدراسات وُجد أن 84٪ من المراهقين أعضاء في الكنيسة، وأن 50٪ يرتادون الكنيسة بانتظام، وأن 10٪ لم يذهبوا للكنسية وأن 75٪ يعتقدون اعتقاداً راسخاً في وجود الله.

يقول الله سبحانه وتعالى، وهو يصف رسوله الكريم: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} * ومن أين هذا الخلق ما لم يستمد من الدين والقرآن، وتقول عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها، واصفة لخلق الرسول صلى الله عليه وسلم: "كان خلقه القرآن"، ويقول النبي صلى الله عليه وسلم: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق". فقد ربط رسولنا الكريم بين رسالة الإسلام وهي رسالة التوحيد وبين الأخلاق.

* (القلم: 4).

وفي هذه الآيات والأحاديث نرى أن الدين الإسلامي، ربط ربطاً مباشراً بين نمو أخلاق الفرد وعلاقته بالدين والقرآن، فليس هناك – كما يدعي بعض علماء النفس الغربيين – أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الشك والنبذ لبعض القيم الدينية، فالتربية الخلقية في الإسلام تقوم على المبادئ الثابتة واليقينية المستمدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وقصص وسير الصحابة رضي الله عنهم، فهي ليست مثار للشك في أذهان المراهقين إلا إذا كان هناك شك في مصدرية القيم كما هو الحال في المجتمعات الغربية العلمانية.

4. التنشئة الاجتماعية:

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (صحيح مسلم)

إن هذا الحديث يدل على دور أصحاب التنشئة الاجتماعية في تربية الطفل وتنشئته على التعرف بهويته وعقيدته التي يستمد منها قيمه وأخلاقه.

إن عملية التنشئة الخلقية للمراهقين تقوم أساساً على تعليمهم أن يسلكوا ويتصرفوا بطرق ووسائل مقبولة من المجتمع الذي يعيشون فيه وهي تتم بطريقة تدريجية، فمن المتوقع أن يكون الطفل عند دخوله المدرسة الابتدائية قد عرف الصح من الخطأ، حتى إذا وصل مرحلة المراهقة يكون قد تكون لديه معيار خلقي داخلي محدد يساعده ويوجهه في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأحكام الخلقية. (علاونة، 1989).

إن القائمين بعملية التنشئة الخلقية لهم دور كبير في نمو وتطور الأخلاق عند المراهق، فدور الأسرة والمدرسة والمسجد والكنيسة أو الجماعات البشرية كجماعة الأصدقاء والزملاء ووسائل الإعلام – دور كبير في تنمية الاتجاهات الخلقية.

وفي إحدى الدراسات وجد أن 87٪ من الإناث الجانحات أتين من بيوت محطمة أخلاقياً، حيث يقل تأثير المنزل، وبالتالي تقل فرص تدريب الطفل على السلوك الخلقي، ومن العوامل المؤثرة في السلوك الخلقي ارتياد أماكن العبادة، فلقد وجد أن للخبرة الدينية أثراً كبيراً على النمط القيمي للشباب، ولقد وجد هارتسون وماي أن مقدار الغش يقل بارتياد الكنيسة، ووجد أن الأطفال الذين يرتادون الكنيسة يحصلون على درجات أعلى من اختبار مساعدة الغير والنزعة نحو المساعدة للآخرين. (العيسوي،1990).

5. الطبقة الاجتماعية والاقتصادية:

هناك فروق في السلوك الأخلاقي للمراهقين بسبب انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، فمثلاً نلاحظ أن المعايير المتصلة بالأمور الجنسية والحشمة والطاعة والانضباط والعصيان والتمرد والسرقة والغش تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية في تفسيرها وفي تطبيقها، فهي تتراوح بين التزمت والتسيب وبين الصرامة والتسامح كما أثبتت الدراسات. وهذه الاختلافات سببها نوع الإجراءات التي تتخذ نحو المسيء أو الخارج على العرف والقانون الأخلاقي، فقد وجدت الدراسات أن الطبقات الاجتماعية الرفيعة لا تحبذ اللجوء إلى العقاب البدني نحو المسيء، بل ترى الموعظة الحسنة والتوجيه السليم تغني عن استعمال العصا، على عكس الطبقات الاجتماعية الدنيا، فهي ترى أن اللجوء إلى العقاب البدني من الأمور المسلم بها والتي لا جدال في ممارستها. (الحافظ، 1981).

الخلاصة:

وفي ختام هذا الموضوع نرى أن النمو الأخلاقي للفرد يعد من الموضوعات التي تشكل شخصية هذا الفرد، فمنظومة القيم الخلقية عند المراهق تلعب دوراً بارزاً ومهماً في بناء وتكوين إنسان راشد سيصبح عضواً متفاعلاً مع مجتمع يؤثر ويتأثر به، لذلك علينا بتنمية الأخلاق الفاضلة عند الطفل والذي سيصبح مراهقاً ثم راشداً، وذلك بدراسة العوامل التي تلعب دوراً بارزاً في تأثيرها على نمو الفرد أخلاقياً، سلباً أو إيجاباً، والعمل على تعزيز العوامل الإيجابية والقضاء أو الحد من العوامل التي تؤثر سلباً.

ملاحظة:

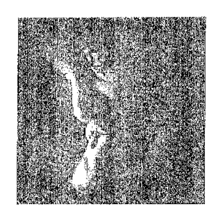
إن تطوير نظام للقيم الأخلاقية لا يُعد بالضرورة ضمانة للسلوك الأخلاقي، فإذا اطمأن الأطفال إلى أنهم في منجى من رقيب فإنهم كثيراً ما يخرقون المبادئ والقواعد التي يعرفونها جيداً إذا كانت تقف حائلاً دون رغباتهم، إلا أنهم مع التطور يصبحون أكثر ميلاً للتمسك بالضوابط الذاتية.

"كان سقراط يرى أن من يعرف الخير يفعله وأن من يعرف الشر لا يفعله؛ فالمعرفة بحد ذاتها سبيل إلى العامل الفاضل، غير أن الملاحظات العامة تقود إلى غير هذه النتيجة، فكثيراً ما نعرف أمراً ونسلك خلافاً لهذه المعرفة مدفوعين برغباتنا ومصالحنا".

الوحدة الثامنة

النمو الإنفعالي

النمو الانفعالي



تلعب العوامل الانفعالية دوراً حاسماً في تعزيز أو إعاقة التعلم، ويرى بعض علماء النفس والتربويون أمثال ماسلو وروجرز إن التربية التي تعطي المعلومات وفي الوقت نفسه تهمل النمو الشخصي هي مشوهة وغير كافية، وهي مدمرة وخطيرة وهناك أربعة أسباب تجعل الأهداف الانفعالية مناسبة للمدارس:

1. العوامل الانفعالية تؤثر على التعلم، فإن شعور الطلبة بأنفسهم وبالآخرين والمعلمين كلها تؤثر على التقدم الذي يحرزونه نحو تحقيق الأهداف الصفية.
2. العوامل الانفعالية تؤثر على قدرة الأفراد على المشاركة الفعالة في المجتمع الديمقراطي، ولا بد أن يكون الأفراد قادرين على التفاعل مع الآخرين.
3. أن العوامل الانفعالية تلعب دوراً كبيراً في الرضا الوظيفي والمهني، وهذا يعني أن الأفراد يجب أن يرتبطوا بشكل فعال مع الآخرين، ويستمتعوا بعملهم ويؤمنوا بأنهم يحققون مساهمة قوية في المجتمع.
4. من المهم أن يطور الأفراد القدرات والمهارات التي تبني الأساس للحياة، ويستطيعوا مواجهة التغيرات التي تحدث بحياتهم ويعدلوا سلوكاتهم تبعاً لذلك.

تطوير الاتجاهات نحو الدراسة Eveloping Attitudes to Ward School:

المدرسة ليست موقفاً محايداً، ولذلك فإن ما يحدث فيها يساعد على صياغة وتشكيل اتجاهات الأطفال نحو المدرسة، فالطلبة دائماً يحصلون على مؤشرات كمية مثل الدرجة على الامتحان من قبل المعلم بناءً على أدائهم على مهمة تعليمية معينة، وعادةً ما يقيم الطلاب نجاحهم من خلال استنتاج فيما إذا كان المعلم يوافق أو لا يوافق على عملهم وعليهم شخصياً، وعندما يطمئن الطلبة على أدائهم فمن المحتمل أن يتعاملوا مع المهمة اللاحقة بشكل من الثقة والحماس، ولكن الأمر يحدث بالعكس مع الطلبة الذين يحصلون على تغذية راجعة سلبية.

وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن النجاح الأكاديمي يعزز الرضا من المدرسة، وهذا بدوره سيزيد من احتمالية النجاح مستقبلاً. ومن ناحية أخرى فعندما يواجه الطلبة أدلة متكررة على عدم كفايتهم فإنهم سوف ينظرون إلى المدرسة على أنها مصدر للإزعاج، ولذلك فإنهم يستجيبون بالانعزال والهجوم أو تقليل أثر المدرسة عليهم.

الاتجاهات نحو الذات Self-Attitudes:

إننا نتعلم ونكتسب اتجاهاتنا من خلال تفاعلنا مع الآخرين في بيئة اجتماعية وفي الحقيقة ليست هناك اتجاهات يمكن أن تكون أكثر أهمية من الاتجاهات التي نحملها نحو أنفسنا، إن اتجاهاتنا الذاتية تؤثر على إحساسنا النفسي بالوضع الجديد وتؤثر أيضاً على كيف نفكر بأنفسنا وكيف نشعر بأنفسنا وهذه تؤثر على سلوكنا لاحقاً.

يستخدم علماء النفس مفهوم الذات إشارةً إلى كيف ينظر الأفراد إلى أنفسهم ويتصورونها، أي أنها تشير إلى المجموع الكلي من الخصائص التي يعزونها إلى أنفسهم والأحكام السلبية أو الإيجابية التي يلصقونها بخصائصهم.

إن مفهوم الذات يتضمن العناصر المعرفية والانفعالية، وهي الأطر الفعلية والفكرية التي يقوم من خلالها باختبار ومعالجة المعلومات حول أنفسنا والمشاعر والعواطف التي يطورها بخصوص هذه الصور عن الذات، وليست هناك ناحية في الحياة المدرسية لم تتطرق إليها وتتعامل معها مفاهيم الذات التي يحملها أفراد المدرسة عن أنفسهم سواء كان ذلك في مجال العلاقات الاجتماعية أو الانضباط المدرسي أو التحصيل الأكاديمي. وفي الحياة اليومية فإن الأطفال سوف يحصلون على إجابات ولو ضمنية على أسئلة مثل: من أنا؟، ومن هو الشخص الذي أمثله؟ وما قيمتي؟ وهناك دراسات لعدد من علماء النفس الاجتماعي تشارلز هورتون وكولي وجورج هيربرت احتوت على مفهوم مهم هو أن الناس يستكشفون أنفسهم من خلال سلوك الآخرين.

وقد اهتم علماء النفس والتربية بالعلاقة بين مفاهيم الذات للطلبة وأدائهم الأكاديمي، حيث وجد الطلبة أن الاختبارات هي شيء أساسي في البيئة المدرسية. فقد وجد بنيامين بلوم (1977) أن التقويم الذي يحصل عليه الطلبة حول أنفسهم في المهام المرتبطة بالمدرسة هو تقويم متناسق ومشجع، ومن وجهة نظر بلوم فإن اتساق التقييم الذي يحصل عليه الطلبة مع مرور السنوات له أثر رئيس على مفاهيم الذات الأكاديمي لديهم.

وقد أظهرت الأبحاث أن طلبة الصف الأول والثاني متشابهون في التقويمات الذاتية لديهم حول قدراتهم، على الرغم من الاختلافات الحاصلة في الأداء المدرسي، ولكن في كل مرحلة وصولاً إلى الدراسة الثانوية فإن الفئات سوف تصبح مختلفة عن بعضها البعض تبعاً إلى تحصيلها ويعد ذلك إلى مفاهيمها الذاتية الأكاديمية، حيث أن ذوي التحصيل المنخفض يظهرون تناقصاً متواصلاً في تقييمهم الذاتي لأنفسهم.

الاتجاهات نحو الذات لطلبة الأقليات Minority Group Self-Attitudes:

إن المفهوم القائل بأن الطلبة السود يعانون من آثار الإهانة الناتجة من الضغوط النفسية المرتبطة مع التفرقة العنصرية كان له دعم واسع في كل الدراسات. فقد بينت بعض الدراسات أن الأطفال السود بأعمار ما قبل المدرسة كانوا يفضلون الدمى البيض أكثر من الدمى السود واستنتجوا أن اختيار الدمية البيضاء كان بسبب انعكاسات لكراهية الذات للون الأسود. وأكدت الدراسات وجود ثقة قليلة بالنفس لدى الأطفال السود، وبالمقابل فقد أظهرت بعض الدراسات الأخرى أن مستويات الثقة بالنفس لدى الأطفال السود والمراهقين السود هي أعلى مما هي عليه بين الشباب البيض أو على الأقل أنه ليس هناك أي فرق بين هاتين الفئتين.

ويدرك علماء الاجتماع الآن أن مجموعة العوامل يمكن أن تتدخل وتؤثر سلباً على التغذية الراجعة التي تحصل عليها مجموعات الأقلية العرقية:

1. إن السود ليس بالضرورة أنهم يحكمون على أنفسهم من خلال معايير البيض، حيث أن التقييم من قبل السود هو أكثر صلة في هذا الموقف.
2. إن الموقف الذي يواجه السود في الولايات المتحدة يسمح لهم بأن يلقوا اللوم على النظام بدلاً من أن يلقوا اللوم على أنفسهم.
3. إن الزيادة في الشعور السلبي لدى السود قد ساهم بمشاعر الوحدة والافتخار باللون الأسود لدى السود.

التكيف الشخصي والنمو Personal Adjustment and Growth:

لسنوات عديدة خلت كانت الفكرة أن المدارس عليها أن تتعامل مع المادة المعرفية والأكاديمية فقط ولم تكن تهتم بالحياة العاطفية للأطفال وهذه الفكرة عززت فكرة أخرى هي أن النواحي المعرفية والانفعالية هي منفصلة عن بعضها البعض، إن كل مواقف التفاعل تحتاج إلى عنصر انفعالي عاطفي سواء أدرك المشاركون هذه الحقيقة أولاً.

المدرسة والصحة النفسية The School and Mental Health:

هناك تقديرات تقول ان ما بين 10 – 30٪ من الأطفال في المدارس في الولايات المتحدة لديهم اضطرابات عاطفية. وأظهرت الدراسات ان 80٪ من الأطفال الذين تطلق عليهم صفة الشغب والاضطرابات يشعرون بالقلق والانعزال والاكتئاب.

إن المدارس لا يمكن أن تكون مسؤولة عن معالجة مشاكل كل الأطفال لأن العديد من هذه المشاكل العاطفية تبدأ في الحياة الأسرية قبل سنوات من دخول الأطفال إلى المدرسة. كما أن الإخصائيين في الصحة النفسية يواجهون صعوبات في مساعدة بعض الأفراد، وفي حين أن العديد من المدارس تقدم خدمات إرشادية متخصصة لأولئك الطلبة الذين يحتاجون إلى المساعدة الخاصة إلا أن خبراء الصحة الاجتماعية يقولون أن هذه الأساليب لها محور علاجي يستخدم وكأنه يتعامل مع أمراض، ودعا Eli M.Bower إلى الكشف المبكر للوقاية. ويقول بأن المحاولات قد بذلت لتعزيز الصحة النفسية في مجتمعنا من خلال محاولة التفاعل مع نتائج الأمراض الفعلية وهذا الشيء لم يكن فعالاً لأنه لم يقم على الوقاية بل أنه تعامل علاج الحالات بعد حدوثها.

ويؤكد المتخصصون في مجال الصحة النفسية على أن الوقاية تستحق الكثير من الوقت والمصادر أكثر مما كان متخصصاً في الماضي وقد نظر هؤلاء إلى المدارس على أنها موقف للأنشطة الوقائية.

وقد قام Ralph H. Ojemann (1959,1961,1967) بوضع أسلوب يهدف إلى تعليم الأطفال على التفكير بخصوص سلوكهم، وإن هذا البرنامج له تقنيتان رئيسيتان:

1. إن الأطفال يمكن أن يكتسبوا فهمهم للسلوك البشري ويتعلموا أن يطبقوا هذه الملاحظات على علاقتهم الشخصية.

2. إن تطبيق هذه المعرفة سوف تؤدي إلى علاقات بشرية مرضية بشكل أكثر وشعور غني بالشخصية.

وحديثاً فقد قام العديد من الباحثين بتصميم برامج جاهزة ركزت بشكل فعال على استخدامها من قبل معلمي الصف والمرشدين النفسيين في المدرسة.

معايير التكيف الأمثل Ctiteria of Optimal Adjustment:

يرى الأخصائي النفسي Erich Fromm أن الفرد الصحيح نفسياً هو الشخص المنتج الاجتماعي الذي يربط نفسه مع العالم بشكل ودي، الذي يعتبر نفسه كياناً فريداً من نوعه وفي الوقت نفسه يشعر أنه شخص اجتماعي يستطيع التعامل مع الآخرين.

ومن بين أفضل المعايير المعروفة عن التكيف المثالي هي تلك التي وضحها ماسلو Abraham H. Maslow (1970)، إذ يرى أن الكائن البشري هو كائن يوجه ذاته ولديه الدافع لتحقيق الذات، وقد درس ماسلو حياة شخصيات بارزة في التاريخ مثل لينكولن وآينشتاين وروزفلت. ومن الحقائق التي توصل إليها حول حياة هؤلاء الأشخاص المحققين لذاتهم هي:

1. لديهم إحساس قوي بالحقيقة.
2. يقبلون أنفسهم والآخرين على ما هم عليه.
3. يظهرون عفوية كبيرة في تفكيرهم وسلوكهم.
4. يشعرون بالاستقلال والانفصال نوعاً ما عن الآخرين.
5. يقاومون السلوك التقليدي رغم أنهم ليسوا غير تقليديين عن قصد.
6. يتعاطفون مع الحالة البشرية، ويدافعون عن مصلحة الإنسان.
7. يكونون علاقات عميقة مع بعض الناس بدلاً من تكوين علاقات سطحية مع كثير من الناس.
8. لديهم كثيراً من القدرة الإبداعية.

وأشارت عالمة النفس Marie Jahoda (1958) إن التكيف لا يعني إطاعة المعايير الاجتماعية الصارمة أو التكيف الجامد للضغوط لكي يشعر المرء بالارتياح بل إنها تعتبر الكفاح الإيجابي على أنه علامة على الفرد الصحيح جسدياً ونفسياً.

كذلك لاحظ Richard S.Lazarus (1976) أن التكيف يتألف من عمليتين: ملاءمة الفرد في الظروف التي يعيش فيها وتغيير الظروف لملاءمة حاجاته.

السلوك الأخلاقي Moral Behavior:

في كل البيئات الاجتماعية هناك قواعد توجه السلوك الاجتماعي والشخصي، ولذلك فإن الحياة البشرية تتطلب أن تكون هناك قواعد، وأن الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على تحمل وافتراض أن تلك القواعد يجب مراعاتها.

إن السلوك الأخلاقي يتضمن اعتماد المبادئ التي تؤدي بالناس إلى تقويم تصرفات معينة على أنها صحيحة وغيرها على أنها خطأ، وأن يحكموا تصرفاتهم تبعاً إلى هذه المبادئ. إن مثل هذه المبادئ تعطي معنى إلى الحياة.

تعميم السلوك الأخلاقي عبر المواقف
Generality of Moral Behavior Across Situations

يشير البحث الذي قام به Hugh Hartshorne and Maller, 1929, على السلوك الأخلاقي لحوالي (11000) طفل في العديد من المواقف المتضمنة العمل الصفي والواجبات البيتية والألعاب الجماعية والمسابقات الرياضية. وقد أعطيت إلى الأطفال الفرص للكذب والغش والسرقة في الظروف التي تمت مشاهدتها دون علمهم. وقد لوحظ أن هناك حالة كبيرة من عدم الاتساق في سلوك الأطفال. فمثلاً لم يكن من الممكن للباحثين التنبؤ فيما إذا كان الطفل الذي يغش في امتحان الحساب سوف أيضاً يغش في امتحان الكيمياء، فأحياناً كانوا يتصرفون

بشكل مغاير له في موقف آخر، كذلك كانت اتجاهات الأطفال متنوعة ومعقدة وأحياناً متناقضة.

ولذلك فإن الموقف الذي وجد فيه الأطفال أنفسهم كان له تأثير كبير في تحديد ما هي المشاعر والاتجاهات التي سوف تؤثر.

ارتباطات السلوك الأخلاقي Correlates of Moral Conduct:

توصل الباحثون إلى وجود علاقة عكسية بين الغش والذكاء، ولكن العلاقة تكون محددة على الاختبارات ذات الطبيعة الأكاديمية وتتضاءل عندما يكون الموقف غير أكاديمي، فالأطفال ذوو الذكاء المنخفض والتحصيل المنخفض الذين يمرون بتجربة الفشل في المدارس يقودهم إلى محاولة تحسين أوضاعهم الأكاديمية من خلال الغش، ولكن الذكاء والأخلاق ليسوا نفس الشيء. أما العمر فإنه أحياناً يقال بأن الأطفال الأصغر سناً هم أكثر براءة من الأطفال الأكبر سناً. وبالتالي فإنهم أكثر صدقاً، ولكن الأبحاث لا تقدم الكثير من الأدلة على أن الأطفال يصبحون أقل صدقاً عندما يكبرون.

ولكن يبدو أن الصدق هو نتيجة لعوامل أخرى ترتبط مع زيادة العمر مثل إدراك الخطورة والقدرة على أداء المهمة دون الحاجة إلى الغش، وبالنسبة لفروقات الجنس فتؤكد الأبحاث أن المعلمين ينظرون إلى البنات على أنهن أكثر أخلاقاً من الأولاد، وأن البنات ليسوا أكثر صدقاً من الأولاد. فقد وجد Hartshorne and May أن البنات يملن إلى الغش أكثر من الأولاد في الاختبارات.

السلوك الاجتماعي Prosocial Behavior:

إن السلوك الأخلاقي لا يتألف فقط من مشاهدة ومراعاة المحرمات التي تمنع السلوك السيء. بل تضمن أيضاً السلوك الاجتماعي، أي الأساليب التي تتضمن استجابة الأفراد الآخرين من خلال التعاطف والتعاون والثقة والمساعدة

والإقدام وغيرها. والسلوك الاجتماعي هو مفهوم ومصطلح عام يشمل الكثير من المصطلحات التي أشار إليها بعض الباحثين فمثلاً الإيثار يشير إلى الاهتمام بمصلحة الآخرين من دون الاهتمام بالمصلحة الذاتية.

التعاطف يشير إلى الاهتمام بأحزان وآلام الآخرين.

- وأما التعاون: فهو الرغبة والقدرة للعمل مع الآخرين للوصول إلى مصلحة مشتركة.
- والمساعدة: تشير إلى إعطاء الدعم للوصول إلى غاية أو هدف معين.
- وأما التبرع: فيشير إلى عملية تقديم هدية أو مساهمة معينة لهدف خيري.

إن أغلب الأبحاث التي تتعامل مع السلوك الاجتماعي قد وجهت من خلال نظرية التعلم بالمشاهدة والتي وضعها (Albert Bandura (1969,1977، فالطفل يقوم بمشاهدة شخص كبير فيعتبره نموذجاً له أو قدوة، فعندما يتصرف القدوة بشكل كريم فإن الأطفال سيستجيبون بأشكال مناسبة.

وتظهر الأبحاث أن العديد من النصائح الشفوية لها تأثير قليل على السلوك الاجتماعي الظاهري لدى الأطفال. ولذلك فإن المعلمين يجب أن يدركوا أن تصرفاتهم هي ذات صوت مسموع أكثر من نصائحهم التي يلفظونها بألسنتهم. وكذلك فإنه عندما يقوم النموذج بالنصيحة والحظ على الأعمال الخيرية ولكنه يظهر الطمع فإن الأطفال سوف يتأثرون بما يفعله حقيقةً وليس بما يقوله.

منحى انتقال القيم The Values-Transmission Approach

إن الاعتقاد القائل بأن المدارس يجب أن تعلم القيم الأخلاقية هو مفهوم قديم، فيرى جون ديوي John Dewey أن التربية الأخلاقية هي جزء مركزي من مهمة المدارس، فشخصية الطفل الأخلاقية لا بد أن تتطور في مناخ طبيعي واجتماعي وعادل، وأن المدرسة يجب أن تقدم هذا المناخ والبيئة للطفل لكي

تتطور لديه النواحي الأخلاقية ويقول عالم السياسة (1977) ريو كريستانون Reo M. Christenson أن بعض القيم الأساسية والاتجاهات الموجودة في النظام الأمريكي يجب رعايتها في المدارس والمطلوب إحياء المفاهيم التي وضعها McGuffey باستخدام نموذج عصري يناسب بأسلوبه ومحتواه وضعنا الحالي.

وهناك نظرة معاكسة تقول بأن المدرسة يجب أن تبقى على مهمتها الأساسية وهي تقديم المعرفة والمهارات الأساسية ويجب أن لا تقوم بتعليم الأخلاق، وأن إحدى أشكال أسلوب انتقال القيم يتخذ الموقف القائل بأن بعض المعايير الأخلاقية هي صحيحة وخصوصاً تلك التي توجد في مجتمع الفرد أو مجموعته التي ينتمي إليها. وأن مهمة المدارس تتمثل في نقل هذه القيم إلى الشباب ولذلك فإن لينين Lenin وهو قائد الثورة البلشفية كتب بأن الهدف الإجمالي لتنشئة الشباب في الوقت الحاضر يجب أن يكون هو تعليم الأخلاق الشيوعية، وهناك ما يؤكد بأن المدارس هي مؤسسات أخلاقية بشكل لا يمكن إنكاره.

المنحى التطوري المعرفي The Cognitive-Developmental Approach

إن الأسلوب التطوري المعرفي في التربية الأخلاقية ينكر وجود أسلوب انتقال القيم الذي يقول بأن من الممكن التدرب على مبادئ الأخلاق والمواطنة ووضعها في أذهان الأطفال.

وقد أطلق هذا الأسلوب بياجيه (1932) Jean Piagets في دراساته المبكرة حول التطور الأخلاقي. وتبعاً إلى بياجيه فإن هناك نمطاً منطقياً ومنظماً من تطور الأحكام الأخلاقية للأطفال، وهذا التطور يتخذ في المراحل التي تتميز بظهور الفكر المنطقي، وإن الأطفال يطورون معايير جديدة وعليا للأخلاق عندما يصبحون مستندين فكرياً من خلال التفاعل مع بيئتهم، وهم يكونون مفاهيمهم حول الأشياء الصحيحة والخطأ من خلال جهودهم النشيطة لفهم العالم الذي يحيط بهم وينظمون خبراتهم الاجتماعية.

كما قام كولبرج Kohlberg وهو عالم نفس في جامعة هارفرد بتوسيع لنظرية بياجيه حول التطور الأخلاقي (كما عرضنا لنظريته سابقاً) حيث يقول بأن التطور الأخلاقي هو شيء كوني من الناحية الثقافية ويتبع سلسلة ثابتة في تلك المراحل الست. إن الأطفال ينتقلون خطوة بعد خطوة خلال كل من هذه المراحل، وإن الوصول إلى أي مرحلة يتطلب المرور خلال المرحلة السابقة. وللانتقال من المرحلة الأخلاقية الدنيا إلى المرحلة الأخلاقية العليا فإن المرء لا يمثل معرفة متزايدة في القيم الثقافية بل بدلاً من ذلك فإن هذا الهدف يتطلب إعادة ترتيب وتكوين للأنماط السابقة في الأحكام الأخلاقية، ولذلك فإن تطور الأخلاق يبرز من خلال عملية تطور ليست نضج بيولوجي مباشر ولا هي تعلم مباشر بل هي إعادة تنظيم للتراكيب النفسية التي تنتج من التفاعل بين الكائن الحي البيئة، ولذلك فإن كولبرج Kohlberg يركز على تطور الأحكام الأخلاقية للأطفال وليس على أفعالهم، فقد طلب من الأفراد أن يجيبوا على أسئلة حول قصص افتراضية غير حقيقية، (قصة المرأة المريضة وزوجها هاينز) بناءً على إجابات الأطفال فإن كولبرج حدد ست مراحل في تطور الأحكام الأخلاقية ووضع هذه المراحل في ثلاثة مستويات رئيسية هي (وقد عرضناها في فصل سابق ونعيد ذكرها):

1. المستوى ما قبل التقليدي Precoventional ويشمل (المرحلة الأولى والثانية).
2. المستوى التقليدي Conventional (ويشمل المرحلة الثالثة والرابعة).
3. المستوى ما بعد التقليدي Post Conventional (ويشمل المرحلة الخامسة والسادسة).

نلاحظ أن المراحل لا تقوم على ما إذا كان القرار الأخلاقي حول (هاينز) هو سلبي أو إيجابي ولكن على الاستدلال الذي يستخدمه الفرد في الوصول إلى القرار.

وقد قام كولبرج وزملاؤه إلى اختيار الأفراد من الولايات المتحدة وبريطانيا وإسرائيل والمكسيك وتركيا وتايوان وماليزيا. وقد فسر هذه البيانات على أنها تدعم ما قاله بأن الأفراد – بغض النظر عن ثقافاتهم- يمرون في نفس المراحل في التطور الأخلاقي.

ولذلك فإن كولبرج وزملاءه ينكرون أن القيم الأخلاقية تكتسب من خلال عمليات التكيف الاجتماعي التي يقوم بها الأفراد بإدراك المحتوى الثقافي وهو الموقف الذي كان يحمله العديد من علماء النفس والاجتماع في المدارس السلوكية والتعلم بالمشاهدة. وفي حين أن كولبرج يطالب بالمعالجة الصفية إلا أنه يصر على أنه من دون فائدة للمعلمين أن يقوموا بتعليم الأطفال مباشرةً على القيم الأخلاقية، وبدلاً من ذلك فإن المعلمين يجب أن يعطوا الظروف المناسبة التي يستطيع فيها الأطفال أن يوسعوا تفكيرهم الأخلاقي الحالي ويطوروا تراكيب معرفية أكثر فعالية للتعامل مع الحقائق التي يواجهونها عندما يتفاعلون مع بيئتهم.

إن الذين انتقدوا الأسلوب التطوري المعرفي يشيرون إلى أن النظرية تتعامل مع الأحكام الأخلاقية أي الاتجاه والحالة الذهنية، ولا تتعامل مع السلوكات الأخلاقية. ويعتبر هذا من المحددات الخطيرة، لأن الأحكام الأخلاقية هي ليست حالة كافية للتصرف الأخلاقي.

النمو الانفعالي:

للنمو الانفعالي من الثبات ما يختلف عن غيره من الجوانب في النمو، ويؤثر فيه المثير الخارجي بشكل مباشر وقوي.

عوامل تؤثر في انفعالات المراهق:

1. **التغيرات الجسمية، داخلية وخارجية:**

- داخلية: جاءت في دراسة دافيدسن بأنها نتائج لضمور الغدتين الصنوبرية والثيموسية، لنشاط الغدد التناسلية الصماء أثر بالغ في انفعالات المراهقات (فالغضب والانعزال والحنان بدأ واضحاً في المواقف التجريبية).
- خارجية: قصر القامة الناتج عن إفرازات الغدد له أثر سيء يدعو المراهق إلى العزلة إذا ما قورنت هذه الحالة الشاذة بالسخرية.

2. العمليات والقدرات العقلية:

هبوط سرعة الذكاء في المراهقة له أثر انفعالي في كبت المشاعر الغامضة، نتيجة الأثر السلوكي من المجتمع نحو هذا الهبوط مما يسبب لدى المراهق وخصوصاً الذكور التوتر والقلق.

3. التألق الجنسي:

للقيد الاجتماعي والحرج والخجل عند لقاء المراهقين ذكوراً وإناثاً بالجنس المخالف لهم يؤدي للصمت لعدم القدرة على الكلام واضطراب التصرف، مما يسبب له أزمة نفسية، وسخط على نفسه في الاتجاه الديني الأخلاقي.

4. العلاقات العائلية:

إن للعلاقات العائلية لها أثر حاد على انفعالات المراهق، أي انحراف في العلاقات الأسرية يؤثر في انفعال المراهق، خصوصاً الفتاة، كطلاق الوالدين، كما أن فرض السيطرة من الأبوين على المراهق غالباً ما تقابل بمشاعر وتصرفات الغضب والتمرد الصامت لدى الفتيات والمقرون بالفعل والقول لدى الذكور.

5. معايير الجماعة وقيمهم:

للمجتمع معايير كحب الأم، لكن المراهق يبتعد عن أمه معتقداً أن ذلك خطأ اجتماعي.

6. الشعور الديني:

يعرف المراهق الحدود الدينية، فأسئلته تعارض تلك الحدود، ونواتج تصرفاته الجسمية يبتعد عن أوامر الدين، فيكبت مشاعره مما يؤدي إلى الصراع بين المبادئ الدينية وما يريده.

ما هي المظاهر العامة للنمو الانفعالي لدى المراهق؟

- الرهافة: نتيجة الاختلاف نمواً وضموراً في نشاط الغدد، ومتطلبات المجتمع الجديدة وفروضه، وحاجات المراهقة الخاصة والشعور الديني، كل ذلك يؤثر في المراهق بعمق حسب الجهة المصدرة، حتى لا يستطيع القيام بإلقاء قصيدة شعرية أمام زملائه.
- الكآبة: يلوذ المراهق بأحزانه إلى داخله مهما كانت كبيرة (هواجس، آلام، تأذي من سلوكيات المجتمع، ناهيك عن وجود شذوذ في النمو) فتتولد الاضطرابات والأمراض النفسية.
- الانطلاق: المراهق مندفع بسلوكه الذي قد يؤدي إلى النقد من المجتمع أو من ذاته، مثال ذلك الضحك في الصلاة، مما يؤدي إلى ندم وتوتر.
- الخوف: دراسة أناستاسي (أكدت على المخاوف التالية للمراهق) مخاوف مدرسية، صحية، مخاوف عائلية، مخاوف اقتصادية، مخاوف خلقية، مخاوف في العلاقات الاجتماعية، مخاوف جنسية.

نتائج الخوف هي: (القلق، الخجل، الارتباك، الكآبة، الصمت من أهم نواتج الانفعالات التي تواجه المراهق الانهزام والانعزال).

- تطور الحب عند المراهق: الحب هو شحنات انفعالية نفسية يميل بها الفرد نحو من يحب ويرغب بتدعيمها بأساليب ليتقبلها المجتمع المحيط.

فالنجاح في إيجاد فتاة تشاركه ذلك الشعور هو بمثابة دفعة انفعالية إيجابية تؤكد ذكوريته المرغوبة، مؤثرة على الجميع جوانب النمو الأخرى للمراهق، وتساعده على التكيف، وللأنثى مؤكدة أنوثتها المرغوبة، لكن عدم وجود الشريك في الحب أو وجود عائقات لذلك الشريك سيؤدي لنتائج عظيمة قد تصل للانتحار. (الحافظ، 1981؛ السيد، 1975).

قضايا معاصرة في النمو:

أولاً: أولاد الشوارع:

يؤلف الأطفال في مجتمعنا العربي الجزء الأكبر منه. وهذا يعني أن أكثر من نصف السكان تقع أعمارهم ضمن أقل من سن السادسة عشر، وهذا الجزء الضخم من المجتمع ومهما بالغنا في أهميته فلن نكون مبالغين، لأنه الجزء الأكبر من مجتمعنا، ويؤدي تواجد الأطفال في الشوارع إلى فقدان التوجيه المباشر الذي يسهم إلى حد كبير في تشرد الأطفال. (المتني،2005).

إن شغل أوقات الفراغ والترويح عن النفس أمر حيوي لتجديد الطاقة والنشاط، كما أن النشاط الترويحي يمنح النفس والفكر والجسد شيئاً من الراحة التي تهيئ الإنسان لمتابعة العمل الجدي، لذلك فإن هذا الميل إلى الترويح عن النفس ليس عبارة عن ترف، إنما هو حاجة طبيعية يحتاجها التاجر والعامل والطالب والموظف والكبير والصغير.

ويلاحظ المتجولون في شوارع مدننا ظاهرة اجتماعية لها انعكاسات وردود أفعال بعيدة المدى، ألا وهي مسألة الفراغ عند الأطفال من جهة، وتشغيلهم من جهة أُخرى، وهكذا فإن الشارع أصبح المجال الأوسع المفتوح بعد المنزل والمدرسة أمام الطفل لقضاء ساعات فراغه مما يخلق آثار عميقة تتمثل فيما يلي:

1. فقدان التوجيه المباشر للأطفال، وهي تؤدي إلى أخطاء لا نفطن إليها إلا في مراحل الشباب.
2. عدم انتظام الأطفال في مؤسسات ثقافية ورياضية، مما يقلل فيهم روح التعاون البنّاء في المستقبل.
3. إن تواجد الأطفال في الشوارع من العوامل المشجعة على تشردهم وانحرافهم في مراحل لاحقة.

4. إن تواجد الأطفال في الشوارع من أكثر العوامل التي تؤدي إلى حوادث السير.

ولما كان الطفل هو فتى الغد ورجل المستقبل وهو اللبنة الأولى في تركيب المجتمع، لذا فإن تنمية قواه العقلية وفقاً لمراحل النمو المختلفة وفي ضوء إمكانات المجتمع وحاجاته أمرٌ ضروريّ، كما أنه يجب التركيز على تنمية المدارك ومراقبة السلوك.

ويرى المتني (2005) أن المجتمعات المتطورة أعطت أهمية كبرى لتربية الأطفال ودورهم الكبير في بناء المجتمع وأولتهم عناية كبيرة، وقد جاء هذا الاهتمام بمردود عال بحيث سار التقدم في تلك المجتمعات بحلقات متصلة وبخُطىً سريعة وكبيرة، وبالمقابل نجد أن الدول النامية ومنها المجتمع العربي لا يلقى فيها الطفل في أطوار نموه المختلفة العناية الكافية في معظم المؤسسات العامة في المجتمع.

ففي الأسرة نجد أن الطفل أسيرا لتربية تحكمها وتحددها ظروف اجتماعية واقتصادية لا تتلاءم ومرحلة التغيير الاجتماعي، ولا بد هنا من توجيه الأنظار نحو الظروف الاجتماعية المحيطة بالأطفال في مجتمعنا والتعرف عليها وتحسينها.

وهناك أسباب عديدة لتواجد الأطفال في الشارع أهمها:

1. توتر العلاقات الاجتماعية ضمن الأسرة.
2. أسلوب التنشئة.
3. حجم المنزل.
4. الدخل.
5. التعليم.
6. غياب الأب.

7. عمل الأم.
8. حجم الأسرة.

إن التفكك لا يمكن إلا وأن يترك أثراً سلبياً، اجتماعياً كان أم نفسياً أو سلوكياً، وإن الكثير من الدراسات الإحصائية الميدانية تؤكد تلك الحقائق، فحالات التفكك الأسري والتشتت والحرمان من أحد الأبوين ستمهد لكثير من الأمراض النفسية كالاكتئاب والقلق، وحتى بعد تقدم عمر الأطفال وسيظهر ذلك عاجلاً أم آجلاً.

ولا بد من التأكيد على غياب الرعاية المتوازنة والجو الأسري الآمن سيترك أثراً سلبياً عند الأطفال مما يعكس خللاً في السلوك والتصرفات ويفسح المجال أمام الكثير من القيم الهدامة الغائبة عن رقابة الأسرة ويفتح الطريق أمام الطفل للانحراف.

وتحتاج القيم البناءة والسلوكيات القويمة إلى الجو الأسري الذي يبني الأساس المتين لها.

والتشتت الأسري يؤدي بطبيعة الحال إلى:

1. الحرمان من التعليم.
2. والعدوانية.
3. والتشتت بين الاثنين.
4. والتسول.
5. والعمل المبكر.
6. واستغلال الأطفال.

فإذا تجولت في شوارع مدننا تطالعك وجوهٌ من مختلف الأعمار وأغلبهم من الصغار، منهم من يتوسل ويمد يده ويستجديك لتتحسن عليه ببعض القروش أو الأشياء، ومنهم من يحمل بعض السلع الخفيفة كالأمشاط والعلكة والجرائد والولاعات وأكياس النايلون، وهذا نراه يومياً في الأسواق.وهذه وسيلة تسول أخرى لكن بطريقة أشرف قليلاً.

والسؤال الذي يطرح نفسه بعد كل هذا هو:

من يُلزم أصحاب المحلات والمعامل في القطاع الخاص بالتقيد بأحكام القانون في ظل الحاجات المادية المتزايدة لمختلف الأسر ؟، ومن يمنعهم من تشغيل الأحداث بأجور زهيدة ولساعات طويلة ؟، وماذا عن القطاع غير المنتظم الذي يعمل فيه أعداد هائلة من الأحداث وخصوصاً في فصل الصيف عندما تغلق المدارس أبوابها ؟.

ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة إلى تطوير وظيفة المدرسة بحيث تسهم بشغل أوقات الفراغ إلى جانب وظيفتها التربوية، كأن تصبح ساحات المدارس وملاعبها ميدان تجمعاتهم وممارسة هواياتهم تحت إشراف مختصين أثناء الإجازات الطويلة والقصيرة، علماً بأن هذا لا يضيف أعباء مادية تذكر على ميزانية التعليم، ومما يتمم وظيفة المدرسة والمنزل إنشاء نوادٍ للأطفال وساحات شعبية أو متنزهات عامة توفر لهم المتعة والبهجة والفائدة وتبعدهم عن الأذى والتشرد والانحراف، أو تشغيلهم بأماكن قذرة كأسواق الخضار أو بين السيارات وعلى الأرصفة (المتني، 2005).

ثانياً: جنوح المراهق:

تنتشر ظاهرة الجنوح (Delinguency) بين بعض المراهقين في المدارس الإعدادية والثانوية، والجنوح درجة شديدة أو متجزئة من السلوك العدواني، حيث يبدو على المراهق تصرفات تعبّر عن سوء الخلق، والفوضى، والاستهتار، وقد يصل به الحال إلى الجريمة.

وكثيراً ما نسمع عن عصابة من الطلبة اشتركوا في سرقة أو قتل أو القيام بالأعمال الخارجية عن القانون، وقد يظهر الجنوح في صورة الاعتداء المادي على المعلم أو الأب وغيرهم من الأفراد، أو على شكل انحراف جنسي، أو إدمان المخدرات، أو إيذاء النفس واللجوء إلى الانتحار.

والجنوح ليس مشكلة جديدة، فقد نقش أحد الكهنة الفراعنة منذ ستة آلاف سنة مضت على الحجر يقول: (إن العالم يتدهور وينحط ذلك لأن الأبناء لم يعودوا يطيعون آبائهم). وفي عصرنا هذا ازداد أعداد الشباب الذين هم أدنى من سن ثمانية عشر الذين يرتكبون المخالفات ازدياداً جسيماً، وهذه المخالفات القانونية تتراوح من تجاوز الأسوار وتعاطي الخمر حتى تبلغ السرقة والاعتداء والاغتصاب وجرائم القتل.

ولأهمية هذا الموضوع فقد تناولت مشكلة الجنوح بشيء من التفصيل ابتداءً من تعريف الجنوح، وصولاً إلى الوقاية وطرق العلاج آملاً أن أكون قد وفقت في تناول جميع جوانب هذه المشكلة.

ظاهرة الجنوح وخطورتها:

تتضح خطورة ظاهرة الجنوح وأهمية دراستها من تعدد الجوانب المرتبطة بها، ومن معرفة العديد من ألوان السلوك الجانح الذي يأتي به الجانحون، وأثر هذا الفعل على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والخلقية في المجتمع الذي يعيشون

فيه، ونجد أن هؤلاء المنحرفين يمثلون خطراً على حياة الآخرين من حيث أنهم عنصر قلق واضطراب، وذلك حين يسعى كل منهم إلى البحث عن فريسة ليقتصها بسرقة أو نصب أو أي عمل مخالف للقانون، وكذلك فإن هؤلاء المنحرفين يمثلون خطراً على أنفسهم، وذلك أنهم ونتيجة لهذا الانحراف وما يصاحبه من عمليات مقاومة من جانب المجتمع متمثلة بالإجراءات القانونية أو الاجتماعية يتعرضون لمجموعة من العمليات النفسية الخطيرة التي تزيد من ولعتهم واضطرابهم النفسي، وربما تجعل منهم في النهاية شخصيات مرضية أو إجرامية إلى حد بعيد، وقد تخلق منهم شخصيات حاقدة على المجتمع لا تعرف سبيلها إلى أهدافها إلا العدوان ذو الضغط، وبعد فترة يقعون فريسة المرضى النفسي أو العقلي (الشرقاوي،1979).

وكذلك تمثل هذه الظاهرة مشكلة اقتصادية خطيرة وتتمثل في الجناية التي تعود على المجتمع من جراء فقدان هذه العناصر البشرية التي كان من الممكن أن تساهم في عملية البناء والتنمية في المجتمع. فالجانحون جناة لأنفسهم وجناة لمجتمعهم من حيث هم قوى عاملة معطلة عن العمل والإنتاج، ثم هم إن أنتجوا فلا يكون إنتاجهم إلا القليل، والذي لا يمكن أن يحقق من ورائه مكسب أو فائدة.

الفرق بين الجنسين في الجنوح:

الذكور بصفة تقليدية أكثر جنوحاً من الإناث، ولعدة سنوات يتم القبض عليهم بسبب أنواع من السلوك أكثر نشاطاً وعدوانية من قبيل سرقة السيارات لمجرّد الاستمتاع بقيادتها، وسرقة المنازل، وسرقة المارة بالإكراه.

أما الإناث فهن يتهمن بمخالفات من قبيل الهروب والشرود من الأسرة أو التمرد وعدم الخضوع لسلطانها، وارتكاب السلوك الجنسي.

والذي يؤسف له أن بعض هذه السلوكات أدى إلى أن يزداد عدد الفتيات اللائي يشردن من بيوتهن وبالتالي زيادة عدد الفتيات اللائي يكثرن من استخدام العقاقير.

أنماط الجنوح:

ينقسم الجنوح إلى عدة أقسام هي:

1. جنوح معتدل غير خطر: كأن يأخذ الفرد قلم الحبر من زميله لمجرد مضايقته، أو الأفراد الذين يلعبون الكرة في الشارع مخالفين بذلك القانون، ولكن مثل هؤلاء ليسوا ذو طبيعة شريرة وليسوا مخطئين من وجهة نظر الصحة النفسية، فالمراهقون كثيراً ما يخطئون في أشياء لا يعرفون أنها خاطئة. وإذا عاملناهم بقسوة فإننا سنحولهم إلى مجرمين.
2. الجنوح البسيط: قد يسرق الطفل لنقص المعايير الخلقية لديه، فإذا لم يكن قد خضع للتهذيب أو تعلم قول الصدق فمن الطبيعي أن يكذب الطفل وأن يسرق وأن يكون شرساً ومغتصباً، فهو يسرق نقوداً أو أي شيء لأنه يريدها ولا يرى سبباً لعدم استيلائه عليها طالما لم يعرفه أحد.
3. الجنوح الاستجابي: ويعتبر أهم الأنواع لأنه قليلاً ما يفهمه الكبار، ولذا فكثيراً ما يخطئون في مواجهته، ويؤدي الخطأ في التعامل مع هذا النوع إلى زيادة الحالة سوءاً. ومن أمثلة شعور طفل الثالثة بالوحدة وفقد الحب عند وصول طفل جديد له فيدفعه، فيعاقب ويعزل في غرفة أخرى. وقد يعود ثانية ويصبح ولداً طيباً، وقد يغير كل اتجاهاته ويُشعر الكبار أنه لا يريد حباً من أحد ويصبح منحرفاً غير متعاون ويسلك السلوك الضار غير الاجتماعي، محدثاً كثيراً من الإزعاج ويصبح ثقيل الظل، كل هذه الأنواع من السلوك ما هي إلا استجابة أو رد فعل.

يصد الطفل عندما يسعى وراء الحب فيتخذ السلوك اتجاهاً عكسياً، ومن المعروف أن استخدام العقاب في هذه الحالة لا يؤدي إلى نتائج طيبة بل يجعل الطفل يشعر بالظلم وتزداد الأمور سوءاً.

4. جناح العصاب النفسي: عندما يقوم الطفل بقمع عدوانه خوفاً من نتائجه، ويبدو ولداً طيباً، هنا تشكل النزعات العدوانية المكبوتة مركباً لا شعورياً، ويعد ذلك وخاصة في المراهقة عندما يصبح أكثر استقلالية وأقل خوفاً – فإن هذا المركب اللاشعوري قد يطفو ثانية على شكل سرقة مثلاً. ومثال ذلك: اندهاش المعلم عندما يعرف أن تلميذه الذكي جداً والذي يعمل باجتهاد ويتميز بضمير حي قد سرق حاجيات زميله، ولا يفهم لماذا فعل ذلك. لأن مثل هذا التلميذ لا يحتاج فعلاً للأشياء التي سرقها. وعندما يكتشف أمره نجده مملوءاً بالخجل على ما فعله ويتمنى أن يفعل أي شيء ليكفر عن خطيئة. ويلاحظ أن الأفراد الذين ينتمون لهذه الفئة يتمتعون بمعايير خلقية لا تقل عن أفضل التلاميذ (جميل وعبد السلام، 1983).

ارتكاب أعمال ذات طبيعة إجرامية مثل النشل من المحلات التجارية، وسرقة المارة، ومزاولة البغاء (سبق وآخرون، 1986).

الأعراض والسمات المميزة للجانح:

يتميز الجانح بالصفات التالية:

1. الكذب المرضي: والسرقة والفشل والتزييف، والهروب من المدرسة والفشل الدراسي، والتشرد والعدوان، والسلوك الجنسي المنحرف، كهتك العرض والجنسية المثلية. وتعاطي المخدرات والإدمان، وغير ذلك من السلوك الإجرامي.
2. الشعور بالرفض والحرمان: ونقص الحب وعدم فهم الآخرين له، والشعور بالمرارة والغيرة نحو واحد أو أكثر من الأخوة بسبب التفرقة في المعاملة، والشعور بمشاعر النقص في الأسرة والمدرسة ومع الرفاق.
3. وجود مفهوم الذات السالب: وتشوه صورة الذات، فقد وجد أنور شرقاوي (1970) أن صورة الذات المشوهة شائعة بين الجانحين وأن اتجاهات الجانح نحو ذاته تتميز بالسلبية والعجز نتيجة للخبرات السيئة التي كونها عن نفسه.

4. ويصاحب هذا كله أعراض مثل: نقص البصيرة، وعدم التبصر بعواقب السلوك وعدم التعلم من الخبرة وعدم تحمل المسؤولية، والاستهتار بالمعايير الاجتماعية.
5. ويلاحظ أن قلة من الجانحين يكونون أذكياء، إلا أن الأغلبية يكونون صحاح العقول، والصحة العامة أقل من المتوسط (زهران، 1994).

وما يميز الجانحون، أنهم منفعلون، متوترو الأعصاب غير مستقرين. ويختلف الجانحون عن الأسوياء في مقدار ذكائهم وإنجازاتهم العلمية والثقافية وفي تكيفهم مع مشكلات الحياة، وفي سرعة وطبيعة نموهم وتطورهم الانفعالي. أما فيما يختص بالقابلية الاجتماعية فهي محدودة، على الرغم من أن الكثير من هؤلاء الجانحين قد تحولوا إلى أفراد غير متكيفين وغير منسجمين من الناحية الاجتماعية، إلا أنهم يعبرون عن مواهبهم الاجتماعية بطريقة معادية لمصلحة المجتمع، وبصورة عامة فإن المراهقين والأطفال الجانحون إجمالاً يتميزون بضعف الضمير الأخلاقي الذي من شأنه أن يلجم عدوانيتهم، ويشعرون بالصدمة إزاء اللامبالاة من قبل المجتمع بهم وعدم تفهمه لهم وإعطائهم القيمة والاعتبار فيشعرون بالغربة والضياع. والجانح اندفاعي متهور، غير قادر على تأجيل رغباته نتيجة للاستقرار في حياته العاطفية، ونتيجة نقص الضبط للنفس لديه. على الصعيد الجسمي يعاني الجانح إجمالاً من تشوهات وعيوب جسمية تسبب له الصعوبات في التكيف مع الذات ومع الآخرين فيتولد له مفهوم سالب عن الذات وعدم الرضا عنها(الدويري،1996).

العوامل التي تؤدي إلى الجنوح:

هناك عدة أسباب وعوامل تؤدي إلى الجنوح منها:

1. أسباب انفعالية: إن عدم إشباع الحاجات النفسية هو السبب الأول للجانح فالمراهق الذي ينقصه الحب ويحس بالحرمان، ولا يشعر بالحرمان هو

المراهق الذي يميل إلى العدوان نحو المجتمع، ابتداءً من سرقة البيت إلى سرقة الآخرين. إن الباحثين الذين قاموا بدراسة أحوال الجانحين يرون فيهم أفراداً غير مستقرين من الناحية الانفعالية وغير منسجمين والحالة الاجتماعية، فهم يميلون نحو الأشخاص الأشرار ويقومون بالأعمال الشريرة، والجانحون يضجرون من الحياة الراقية للناس، ويكرهون قواعد الضبط ولا ينصاعون إلى القيود الاجتماعية. وفي دراسة وجد أحد الباحثين أن الجانحين يظهرون إعجاباً بالسلوك الذي يتنافى والمصلحة الاجتماعية، كما أنهم ينتقدون أي سلوك تقليدي يلتزم به الأفراد الأسوياء (الحافظ، 1981).

2. أسباب بيئية: ومنها أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئة والنقص في عملية تعلم القيم والمعايير الاجتماعية، ونقص وسائل الترفيه ومشكلات وقت الفراغ، سوء التربية الجنسية، والفقر والجهل والمرض.

كما أن أسلوب التربية الخاطئة (الإفراط في اللين، والإفراط في الرعاية والحماية يجعل الفرد صعباً أمام الصعوبات التي لا يتحمل مواجهتها بالشكل الإيجابي معتمد إلى الأسلوب السهل (أي الجنوح) لحل مشكلاته؛ كما أن المعاملة القاسية في البيت من شأنها ازدياد روح العدوان الذي يرتد على الذات في شكل رغبة لا واعية بالعقاب الذاتي أو في شكل عنف ضد الآخرين.

إن هذه الأسباب تنجم عن الأسرة المستقلة للمراهق أو الأسرة المفككة (انفصال الأبوين، القيم، الطلاق، الهجر).

3. كما أن أسلوب التربية القائم على الضغط المطلق يؤدي إلى كبت الانفعالات ومن ثم إيقاف عملية النضج النفسي والاجتماعي مما يؤدي إلى مظاهر السلوك الانحرافي المختلفة، وكذلك لا ننسى دور الرفاق والصحبة، فجماعة الرفاق تعتبر من أشد الجماعات الأولية تأثيراً على الشخصية، فاختيار الصديق يمكن أن يخلق الشخص أو يقضي عليه.

4. للجنوح أسبابه الاقتصادية والاجتماعية (الدويري، 1995): ومنها الفقر والجهل وكثرة إعداد المواليد في الأسرة وما ينتج عنها من نبذ وحرمان للفرد. كما أن زيادة نسبة الأمية والبطالة أثر في الجنوح. فعلى الصعيد الاجتماعي يعتبر الجانح فاشلاً من الناحية الاجتماعية، لأن التربية التي تلقاها لم تساعده على تكوين الروابط الإيجابية بالوالدين، والتي بدورها تشكل الأساس الذي ستبنى عليه علاقاته الاجتماعية الموسعة في المستقبل، ومن هنا يميل إلى التمرد ونقص الروح التعاونية والسلبية والمعارضة وحب الأذى وتكتل الجانحون في جماعات منافسة للأسرة مضادة للمجتمع، لأنهم بحاجة لمن يؤمن لهم الاستقرار والأمان ويقضي على القلق الناجم عن الشعور بالذنب وبالقصور.
5. كما أن تفشي الأفلام المنحرفة التي تروج للسرقة والدعارة والجريمة تساهم هي الأخرى في ازدياد نسبة الجنوح، لما للجانح من ميل لتقليد أبطال السينما.
6. ثم أن تراخي سلطة الدولة وخاصة في زمن الحرب، وتراخي سلطة الأهل تجعل من العسير على الفرد أن يتمثل السلطة في داخله لتشكل عنده الكوابح والموانع أو ما يسمى بالأنا الأعلى السوي.

ويقدم صموئيل مغاريوس بعض العوامل التي تؤثر في المراهقة الجانحة (درويدار،1996):

1. مرور بعض المراهقون بخبرة شاذة مريرة واصطدامهم بصدمات عاطفية عنيفة.
2. انعدام الرقابة الأسرية أو تخاذلها والتدليل الزائد للمراهق.
3. القسوة الشديدة في معاملة المراهقين في الأسرة وتجاهل رغباتهم وحاجاتهم.
4. الصحبة السيئة مع الأقران.
5. التأخر الدراسي وارتباطه بضعف القدرة العقلية.
6. الحالة الاقتصادية السيئة.

الوقاية من الجنوح:

- تأخذ الوقاية أكثر من معنى، فهي تعني من ناحية توفير الفرص العامة للصحة النفسية للأطفال لتنمو بالاتجاه السليم. ويفعل المجتمع ذلك عن طريق ما يبذله في ميدان المدرسة ورعاية الأسرة، ورعاية الطفولة. ويغفل المجتمع ذلك عن طريق ما يبذل في ملاحظة الأطفال في المدرسة وخارجها وعن طريق مؤسساته المختلفة العاملة في التوجيه والإرشاد النفسي، ثم تعني الوقاية من ناحية ثانية مواجهة حالات الجنوح في أوجها بما يلزم، بغية أضعاف عنصر التكرار والوقوف في وجه المزيد من الاضطراب. ويشارك في هذه الناحية عدد من المؤسسات يكون القضاء واحداً فيها. ويكون من بينها تلك الخدمات المتنوعة عن طريق الجمعيات والعناية البيتية، ودور الأيتام، وخدمات الترفيه والنشاط العام (الرفاعي، 1987).
- الاهتمام برفع مستوى الأسرة والمدرسة، والقضاء على الفقر والجهل، وإلزامية التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية.
- محاولة التنبؤ المبكر بالجنوح وتحديد القابلين للجنوح عن طريق استخدام مقاييس القابلية للانحراف السلوكي حتى يمكن اتخاذ الإجراءات للواقية من تفاقم المشكلة.
- توجيه وإرشاد الوالدين بخصوص عملية التنشئة الاجتماعية. وإرشاد الأطفال والمراهقين مع الاهتمام الخاص بأولئك الذين يبدون اتجاهاً مبكراً نحو الجناح.

العلاج:

مما يؤسف له أن الارتفاع السريع في معدل الجنوح لم يخفض بشكل كبير، على الرغم من كثرة برامج العلاج التي تم تجربتها. أما مدارس التدريب أو غيرها من المؤسسات الإصلاحية فهي لا تغير عادة في إعادة تأهيل الجانحين بل الواقع أن الشباب كثيراً ما يغادرون هذه المدارس وقد ازدادوا معرفة بكيفية ارتكاب الجريمة التالية.

- ومن أنواع العلاج الحديث المبشر بالخير للجنوح وهو ذلك النوع الذي يستخدم فيه أنظمة البيوت الجمعية الصغيرة المرتبطة بالبيئة الاجتماعية، والتي يعمل فيها عدد من المختصين المهرة مع المراهقين في مناخ اجتماعي يسوده الدفء والود وتتوثق فيه العلاقات ويسود فيها الجو الأسري المريح (مسن، 1986).
- قد يقتصر علاج الجانح على مجرد إظهار الثقة به وإعطائه بعض المسؤوليات مساعدة بذلك على الإحساس بأنه شخصية ذات قيمة فيتغلب على إحساسه بالنقص. ومن اللازم توضيح المنافذ الاجتماعية السليمة للمراهق في إشراكه في النوادي الرياضية مما يساعد المراهق في وضع نظام سليم يوفر له قواعد خاصة وأسلوب جاد يهدف إلى النظام الذاتي لا النظام المفروض من الخارج (الأشوك، 1989).
- إنشاء العديد من العيادات النفسية المتخصصة لعلاج الجنوح.
- العلاج البيئي وتعديل العوامل البيئية العامة داخل المنزل وخارجه وشغل وقت الفراغ بالرياضة والنشاط الاجتماعي.
- الإرشاد العلاجي والتربوي والمهني للجانح في جو نفسي ملائم يتسم بالصبر والفهم والتوجيه السليم نحو سلوك مقبول، ومساعدة الجانح على رسم فلسفة جديدة لحياته.
- إرشاد الوالدين لخصوص نبذ العنف في التعامل مع الجانح، والاعتراف بشخصية المراهق وتجنب التفرقة في المعاملة بين الأولاد.
- استغلال المبادئ الدينية في إرشاد الجانحين.

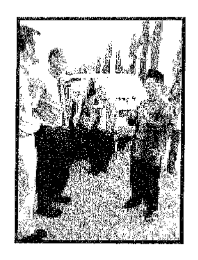
الخاتمة:

مما سبق، يتطلب مواجهة مشكلة الجنوح تفهم العوامل المسؤولة عن هذه الظاهرة ثم محاولة تعديل هذه الظروف والعوامل، فالوقاية في هذه الحالة أفضل كثيراً من العلاج. فالمراهقة لها أهميتها وجاذبيتها، إنها فترة وفيرة بالإمكانات، وهي مرحلة اكتشاف الذات وتأكيدها لذلك يعني حمايتها من الأخطار المحدقة بها، بالإضافة إلى حُسن استغلالها وإعدادها للمستقبل.

الوحدة التاسعة

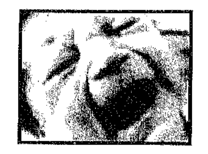
النمو اللغوي

النمو اللغوي



مراحل النمو اللغوي عند الطفل:

1. مرحلة الرضاعة:



في هذه المرحلة يصدر الرضيع أصواتاً تفهمها الأم وفي الشهر الثالث حتى السادس من عمره يؤدي الألفاظ بصورة نغمات جميلة مثل (أ – أ، غو – غو) وهو يلتفت إلى صوت أمه ويبين بأصواته وصرخاته، فرحة وهمة فيتصل بغيره بهذه الوسيلة.

وفي الشهر السادس حتى التاسع يستعمل الألفاظ دون فهم معناها مثل (بابا – ماما – دادا)، وما أشبه ذلك، وفي الشهر التاسع تظهر الكلمة الأولى وهو يحاكي الآخرين في أصواته ويصرخ ليلفت أنظار الآخرين إليه، وفي الشهر التاسع حتى الثاني عشر يفهم كلمة ويكررها وينفذ أوامر الآخرين أو نواهيهم، وفي الشهر

الثامن عشر يقول ويكرر عشرين كلمة ولكنة يعرف أكثر من هذا، وحينما يتكلم معه يكرر الشطر الأخير من كلام المتكلم .

2. مرحلة الطفولة المبكرة:

وتبدأ من السنة الثانية حتى السنة السادسة وهي من أسرع مراحل النمو اللغوي، والطفل في هذه المرحلة يتحسن نطقه، وفي السنة الثانية يلفت نظره المحادثات التي يجريها الوالدين أو الآخرون ويتكلم مع نفسه حين اللعب، ويكرر خمسين كلمة ولكنه يعرف أكثر من هذا، وبمقدوره أن يستعمل بعض الجمل البسيطة، وفي السنة الثالثة يستحسن الجمل البسيطة ويعجبه سماع القصة ويتكلم بنفسه بتغيير في صوته، ويؤدي بعض الكلمات بلسانه الطفولي ويعرف اسمه وجنسه وعمره ويسأل أسئلة كثيراً تبدأ بأداء استفهام مثل (ماذا – اين – متى)، ويحفظ الأعداد حتى العشرة ولكنه لايستطيع أن يحصي الأشياء إن كانت أكثر من ثلاث، وفي الرابعة حتى السادسة يحسن الجمل الكاملة، في الرابعة يتكلم بلسانه الطفولي ولكن بقواعد صحيحة وأسلوب صحيح، ويسأل أسئلة تبدأ بـ (لماذا – متى – كيف) ويعجبه سماع القصة وفي الخامسة يتكلم بسهوله وفصاحة ولكن يخطىء في أحرف (ف – س – ث) ويحب سماع اللغز والقصة والفكاهة.

3. الطفولة الوسطى:

تبدأ من سنة السادسة حتى التاسعة، ويدخل الطفل المدرسة ويعرف أكثر من 2500 كلمة، ويستعمل الجمل المركبة الطويلة، وينتقل من المرحلة الشفهية إلى التحريرية.

4. الطفولة المتاخرة:

تبدأ من التاسعة حتى الثانية عشر، في هذه المرحلة تزداد المفردات وفهمها، ويتقن الكلام ويتسع قاموسه اللغوي.

أما ثروه الطفل اللغوية تتمثل في أربع جوانب رئيسية هي: (مقدار سعة القاموس اللغوي، طلاقة وسلامة النطق والتعبير، وفهم مدلولات اللغة المنطوقة أو المكتوبة وتمكن الطفل من التعبير كتابة).

أما في الوطن العربي فإن ثروة الطفل اللغوية ترتكز على تكرار الكلمات المستخدمة في أحاديثهم الاعتيادية والشائعة في كتبهم المدرسية دون الاعتماد على الكلمات الشائعة في برامج التلفاز أو الإذاعة أو صحف الأطفال أو كتبهم، ومن مسؤوليات القائمين بشؤن التربية بلورة الفكر عن طريق اللغة.

أما العوامل المؤثرة في نمو اللغة فيمكن تقسيمها الى قسمين، العوامل البيولوجية والعوامل البيئية.

العوامل البيولوجية هي الحجاب الحاجز والرئتان والقصبة الهوائية والبلعوم والحنجرة والوتران الصوتيان ولسان المزمار والحلق واللهاة وسقف الحنك واللسان واللثة والأسنان والتجويف الأنفي والشفتان والجهاز العصبي للمخ وجهاز السمع والذكاء.

أما العوامل البيئية، فتتجلى في الأسرة والظروف العاطفية والمعاملة مع الطفل ومعدل دراسات الوالدين والمجتمع وتعامل الطفل مع زملائه ووسائل الإعلام العامة وما إلى ذلك من الأمور.

وقصدنا من هذا التفصيل هو أن نتكلم مع الطفل بقدر عقله وأن يكون كلامنا ملائماً لطبيعة الطفل.

عندما سيكون لك حديث مع الأطفال فلا بد أن تتحدث بلغة الطفولة، كما قال الرسول (ص): (إنا معاشر الأنبياء، أمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم).

فعلينا أن نعرف خصائص لغة الطفل لكي نكلمه بقدر عقله، ويشير الدكتور محمد محمود رضوان في كتابه (الطفل يستعد للقراءة) إلى هذه الخصائص فيقول:

1. يغلب على لغة الطفل أن تتعلق بالمحسوسات لا بالمجردات، يعني أول ما يواجه الطفل به هي المحسوسات وأسماء الذوات مثل: بابا وماما ولبن رغيف ثم الأرنب والقطة، الدمية ثم تأتي أسماء المعنويات مثل الحب والحنان والفرح والنسيان.
2. يغلب على لغة الطفل أن تتركز حول النفس، يعني الطفل غير اجتماعي قبل إلتحاقه بالمدرسة وتغلب عليه روح الأنانية – كما تراه عند دخوله المدرسة – كما يستعمل ضمائر (أنا، ت، ي) أكثر من الضمائر الأخرى . وهذه هي روح الأنانية.
3. يغلب على الطفل البساطة وعدم الدقة والتحديد.
4. للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة، مثلاً كلمة بحر عند الطفل تختلف عن كلمة البحر عند الراشدين، الطفل يطلق على الماء الذي تجمع في الحمام أو أرض الحديقة أو البركة، اسم البحر، وعلى المربي والمعلمين أن يراعوا هذه القواعد وينزلوا شأنهم إلى عقله وذهنه ولغته وإلا فقد عودنا الطفل على استعمال الجمل الهزيلة والباطلة كما قال الرسول (ص): (ما أحد يحدث قوماً بحديث – لا تبلغ عقولهم – إلا كان فتنة على بعضهم.

اكتساب اللغة:

المنحى السلوكي:

تعد اللغة جزءاً جوهرياً من السلوك الإنساني الكلي، وقد اختبرها السلوكيون من هذا المنطلق وتطلعوا إلى صياغة نظريات متسقة عن اكتساب اللغة.

إن المنحى السلوكي يركز على الأشكال المحسوسة والمباشرة عن السلوك اللغوي (الاستجابات القابلة للملاحظة) وعلى العلاقات أو الارتباطات بين الاستجابات والأحداث في العالم من حولهم.

ويأخذ السلوكيون بعين الاعتبار السلوك اللغوي الفعال ليكون عبارة عن إنتاج للاستجابات الصحيحة للمثيرات. فإذا عززت الاستجابة أو أشرطت تصحبح عندئذٍ عادة. لذلك فالطفل ينتج الاستجابات اللغوية المعززة. ويمكن للفرد أن يستوعب كلاماً Utterance من خلال الاستجابة المقبولة لذلك الكلام ومن خلال تعزيز تلك الاستجابة.



أولى الدراسات النفسية اللغوية:

1. دراسات ثورندايك: أشار ثورندايك إلى أن وظيفة اللغة تقوم على التعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو عواطفه ووجداناته، ويرى المؤلف أن هذا الكلام غير دقيق، فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط ولكنه تستعمل أيضاً لإثارة أفكار ومشاعر السامع، بل قد تدفعه للعمل والحركة.

2. دراسات واطسون: أشار واطسون إلى أن اللغة والكلام شيء واحد واعتبر اللغة هي الكلام المنطوق فعلاً، واعتبر التفكير نوع من الكلام الداخلي المنطوق على مستوى الحنجرة فقط.
3. دراسات سكنر: أشارت تجارب سكنر إلى اللغة على أنها عادة مكتسبة، مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى المراهقة.

ووصف سكنر الطفل بأنه يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماماً، وعندما ينجح الطفل في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين، نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع لنظام وتحكم، فإن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى وهكذا.

4. دراسات بافلوف ونيمو تسكي ولوريا: اتفقت دراسات بافلوف مع آراء سكنر ومدرسته في أمريكا، حيث رأى هؤلاء العلماء أن اللغة تتألف من ردود أفعال واستجابات للمؤثرات الخارجية بحيث يؤدي الشكل المقبول اجتماعياً منها إلى تكوين عادة لدى الفرد، وهذه المادة يتم تكوينها وتثبيتها عن طريق الثواب الذي يقدمه المجتمع للفرد سواء تمثل هذا المجتمع في الوالدين في بادئ الأمر في الطفولة أو امتد إلى أبعد من ذلك في المراحل المتقدمة من العمر. (منصور، 1982).

نظرية التعلم الشرطي الإجرائي:

إن واحدة من أشهر المحاولات لبناء نموذج سلوكي للسلوك اللغوي يتجسد في أعمال سكنر – السلوك اللفظي 1975م.

عرف أيضاً من خلال إسهاماتها في التربية من خلال الآلات التعليمية والتعلم المبرمج (سكنر 1968). وكانت نظرية سكنر للسلوك اللفظي امتداداً للنظرية العامة للتعلم (الإشراط الإجرائي) ويشير الإشراط الإجرائي إلى الظروف

التي بها تصدر العضوية – وهي هنا الإنسان – استجابة أو إجراء Operant (جملة أو كلام Utterance) وبدون مثير ملاحظ بالضرورة، ويمكن الحفاظ على ذلك الإجراء (المتعلم) بالتعزيز، (على سبيل المثال استجابة موجبة لفظية أو غير لفظية لشخص آخر)، فإذا قال الطفل أريد حليب وقام أحد الوالدين بإعطاء الطفل الحليب فإن الإجراء عزز وأشرط، وحسب رأي سكنر فإن السلوك اللفظي مثله مثل السلوكات الأخرى محكوم بتوابعه، فإذا كوفئت التوابع يستمر السلوك ويزداد في قوته وتكراره، وعندما تُعاقب التوابع أو عندما يكون هناك نقص في التعزيز بشكل كامل يضعف السلوك وينطفئ تدريجياً. (Brown,198).

فبالنسبة للسلوكيين لا يوجد نظرية لتعلم اللغة ولكن هناك تطبيقات على اللغة من خلال مبادئ التعلم العامة، وبشكل عام لا يوجد فرق بين طريقة فرد ما في تعلم لغة وطريقته في تعلم عمل أي شيء آخر. ويصرخ السلوكيون أنه لا حاجة لافتراض أي موهبة داخلية معقدة تسمح لنا أن نتعلم ونستخدم اللغة. ويؤمن السلوكيين فقط بما يمكن ملاحظته ولكن فإن البيانات التي يعتمدون عليها هي فقط بما يمكن ملاحظته ولكن فإن البيانات التي يعتمدون عليها هي الكلام Utterances الذي بصيغة الناس والظروف التي ينشأ تحتها هذا الكلام. ويصرح السلوكي بأن هذه المحددات - والتي يشعر أنها ضرورية لكي يكون علمياً- لا تمنعه من الوصول إلى وصف مناسب عن السلوك اللغوي. وينتج عن ذلك أن التعلم محكوم بالظروف التي يحدث في ظلها والأفراد كذلك تابعين Subjected لنفس الظروف. وتتضمن الظروف الخبرة السابقة بالإضافة إلى الخبرة الفعلية الحالية. ويتم التركيز على العوامل التي تعمل مباشرة في الموقف الذي يتم فيه التعلم أكثر من التركيز على تأثير التعلم الماضي. .(Wilkins,1977)

ويعتبر التعزيز أهم عنصر في نظرية التعلم الشرطي الإجرائي. والتعزيز كما هو معروف الإثابة التي يحصل عليها الفرد، أو أية نتيجة أخرى ترفع أو تزيد من احتمال ظهور السلوك. فعندما يقدم الفرد استجابة حركية يحصل عليها ثواباً

فإن احتمالات ظهور تلك الاستجابة الحركية تزداد، وعلى العكس تضمحل احتمالات ظهورها إذا أهملت ولم تثب.

وفي اكتساب السلوك اللغوي يكون التعزيز هو ما يحصل عليه الفرد (الطفل) من استجابات الآخرين الذين يتكلمون لغته والتي تزيد من احتمال ظهور استجابات لغوية معينة دون غيرها، فعندما يحصل الطفل على الإثابة لنطقه الأصوات المتعارف عليها في اللغة فإن الطفل يكرر نطقها ويواصل تحسين استجاباته اللغوية.

وتبدأ هذه النظرية من القول بأن الطفل يحدث أصواتاً عشوائية تطلق عليها اسم المناغاة. ويطلق الطفل هذه الاستجابات بطريقة متبدية. أي يطلقها من تلقاء نفسه دون تنبيه معين تعرفه يستدعيها. ويقدم الأبوان عادة التعزي بصيغة الابتسام والمداعبة والاحتضان. ويقوم الأبوان أيضاً بتقليد الأصوات التي ينطقها الطفل أحياناً. ويحس الطفل بقدرته على تنبيه نفسه بالأصوات التي يصطنعها هو وهذه الحالة هي حالة تعزيزية أيضاً.

بكلمة أخرى، أن الطفل يعزز نفسه بنفسه وهكذا تصبح الاستجابات الصوتية المبتدية التي يطلقها الطفل – وهي المواد الأولية التي تبنى منها اللغة- ذات نتائج معززة أو مثيبة. وتزداد الأصوات التي ينتجها الطفل قرباً من أصوات الراشدين، كلما استطاع الحصول على ما يرغبه من نتائج مسرة من خلال اللغة، مثل حصوله على الانتباه والطعام والراحة وغيرها.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن التعزيز الثانوي يلعب دوراً مهماً في تنمية اللغة وارتقائها. فكلام الأم يرتبط مع عملية الإرضاع، وتنظيف الطفل، وتبديل ملابسه، ومداعبته، فيصبح صوت الأم وكلامها معززاً ثانوياً. ومن خلال تعميم الطفل للأصوات تكتسب بقية الأصوات البشرية القدرة على التعزيز. (الحمداني، 1982).

إن كل كلام وكل جزء من الكلام هو نتاج حضور معين من المثير، فالمثير والذي يحدث استجابة يمكن أن يكون موجوداً في الموقف، حيث يكون لفظياً ولذلك تنتج اللغة كاستجابة للغة أخرى، وقد يكون داخلي مثل حالة العطش – مثير – تجعلنا تتكلم "أريد كأساً من الماء. ففي الحالة الأولى، عندما يتعلم الطفل تلك الاستجابة فإن محاولته الأولى لإنتاج جزءاً من اللغة سوف تعزز بعدة طرق (من قبل الوالدين)، إن الحاجة الفيزيائية للطفل تسبب كلامه، فلغته تمثل مثير يؤدي لفعل أو إلى لغة للطرف الآخر. فإذا لم يحدث التعزيز عندما يقول الطفل شيئاً ما ولا يفهمه من هم حوله فإن ذلك الجزء من اللغة – والتي هي الاستجابة – لن تتعلم. فلذلك تكتسب الأجزاء الصحيحة من اللغة بينما لا يكتسب الكلام غير الصحيح.

إن صدور الاستجابة حتى لو كانت معززة فإنها غير كافية لحدوث التعلم. ولكن إذا كررت الاستجابة يمكن أن تتعلم بشكل كلي، وتقاس قوة التعلم من حيث عدد المرات التي تحدث فيه الاستجابة وتعزز. ويمكن تعلم الكلمة التي تقال30 مرة، أفضل من الكلمة التي تقال 20 مرة. إن فكرة التكرار هامة جداً، وتنبع أهميتها من حقيقة أن الاستجابة التي لا يمكن تكرارها وتعزيزها لا يمكن تعلمها.

ولا يمكن للفرد أن يتعلم من موقف لا يتطلب منه استجابة، فهو لا يتعلم أن ينتج لغة من خلال مشاهدة أو سماع الناس وهم يستخدمون اللغة، ولا يتعلمها من خلال وصف وشرح اللغة له.

إن السماع يمكن أن يكون استجابة وبتكراره يتعلم الفرد السماع وليس الكلام. وباختصار يتعلم الفرد ما يمارسه فعلاً.

كما يمكن للفرد أن يتكلم بشكل غير صحيح. فهو لم يسمع بدقة شكلاً يتوقع منه أن يقلده، ويمكن كذلك أن يبتدع شكلاً غير صحيح لتشابهه مع شكل آخر تعلمه بأسلوب صحيح. فإذا تعلم صيغة الماضي للفعل Fill وهي Filled فإنه

سيعمم هذه الاستجابة على كلمة Sell وبالتالي تصبح Selled وهذا خطأ، إن هذه القدرة على عمل تشابهات أخذت بعين الاعتبار من قبل السلوكيين وطبقت على الأشكال غير اللغوية للسلوك.

وإذا ظهرت الأشكال غير الصحيحة في كلام صحيح بشكل عام وعززت الجملة ككل فإن الأشكال غير الصحيحة سوف تتعلم بشكل كلي مثلها مثل الأشكال الصحيحة. على أي حال، فإن غياب أي رد فعل عكسي من قبل المستمع ربما يشكل هذا تعزيزاً، ويصبح المتعلم هو الحكم على كلامه الخاص. ويمكن للأخطاء التي تمر دون أن تلاحظ ومن ثم تكرر وبالتالي تتعلم.

ويهتم علماء النفس بالكلام speeck أكثر من الكتابة writing التي تتطور كشكل ثانٍ من أشكال اللغة. (Wilkins,1977).

ولنلتفت الآن إلى تحليل خمس فئات مختلفة للإجراءات اللفظية والتي سماها سكنر: intraverbal, textual, echoic, tact, mand.

1. The Mand المائد: وهو مصطلح مشتق من Command يعني الأمر، إن المائد هو الإجراء اللفظي الذي يكون محكوم بالمثير الحارم (ظروف الحرمان)، والذي يؤدي إلى إيجاد المعزز المناسب. وهو يوازي فعل الأمر في النحو. ويظهر على شكل أوامر وطلبات. والأوامر والطلبات تحدث بسبب أن المتحدث يرغب بشيء، ولأن هذا الكلام في الماضي جعل شخص آخر يزود المتكلم بما يريد. مثال ذلك (طلب الطفل للحليب)، إن الاستجابة تتبع فترة من الحرمان من الحليب، مما يدفع الطفل لقول "أريد حليب"، حيث ظهرت تلك الاستجابة اللفظية لأنها في الماضي تعززت عن طريق تقديم الحليب من قبل الأم. واستجابة "أريد حليب" تعمل كمثير تمييزي للمستمع الذي يستجيب من خلال تقديم فقرة معينة للمتحدث، وابتسامة الطفل ورضاه قد عزز الشخص (الأم) الذي قدم الحليب.

2. The Tact التاكت: وهو مصطلح مشتق من Contact ويعني الاتصال. إن المثير الضابط للتاكت هو عبارة عن حدث أو شيء غير لفظي. فالمثير يصبح المناسبة لحدوث التاكت Tacting، لذلك فالتاكت هو نوع من الإجراء التمييزي الذي يحدث في وجود مثيرات محددة. مثال: عندما يقول الطفل كلمة (قطة) في سياق مناسب، فإن الأم تعزز الطفل بقولها (نعم هذه قطة صغيرة). ويشترط في ذلك وجود المثير التمييزي (القطة). لأن غياب المثير سيجعل الظروف ظروف mand.
3. The Echoic الصدوية: ويشير إلى السلوك اللفظي الذي يحكمه الكلام الذي سمع سابقاً والذي يكرر نفسه. مثلاً:

المثير التمييزي Sd (أفعى) ← استجابة لفظية Rv (أفعى).

باختصار هو تقليد الكلام، وقد يكون مصاغاً بشكل مقصود من قبل المجتمع التعزيزي في ظل ظروف يقال فيها المعزز (كرر بعدي). ويستخدم هذا النمط عندما نُسأل سؤالاً فإننا قد نكرر السؤال ببساطة لإعطاء أنفسنا وقتاً أطول للوصول للجواب.

4. The Textual النصية: ويشير إليها سكنر بأنها القراءة والتي يعرضها على أنها سلوك لفظي يحكمه مثير مكتوب حيث أن شكل السلوك يرتبط مع شكل المادة المكتوبة. إن العلاقة الارتباطية هي العلاقة المنتظمة بين الإملاء orthography والاستجابات اللفظية لقراءتها بشكل مباشر.
5. Intraverable الإجراء البينلفظي: إن الإجراء البينلفظي هو إجراء لفظي يتم في ظل تحكم السلوك اللفظي السابق للمتكلم. وكمثال عليه اختبار تداعي الكلمات Word-association test والذي به تعمل كلمة مطبوعة مثل (طاولة) على استجرار استجابات مثل "كرسي" وفي هذه الحالة إن الكلمة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية textual (حيث يلفظ

الشخص الكلمة بشكل خفي)، والتغذية الراجعة المثيرة هي تلميح cue لاستجابة (كرسي). ويمكن تمثيلها كما يلي:

(كرسي) Rv: So → Rv (استجابة لفظية)

ويشير Rv: Sd بأن Sd نفسه يتولد بواسطة الاستجابة السابقة لذلك إن ما قلناه سيكون له تأثير على ما ستقوله لاحقاً.

إن الاستجابة البينلفظية تكون على شكل مجاميع تعمل فيها الكلمات على إظهار بعضها البعض دون أي ترتيب ثابت.

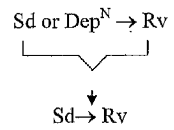
إن العد وسرد الحروف الهجائية والعبارات المعتادة والأمثال والصيغ وإعطاء تواريخ الأحداث التاريخية هي أمثلة على السلاسل اللفظية.

السلوك القواعدي: الأوتوكلتيكي

Grammatical Behavior: The autoclitic

يعتبر هذا الجزء الأكثر تعقيداً ودقة في تحليل سكنر، ويشير هذا النوع من السلوك إلى الكلمات التي تلعب دوراً قواعدياً في الألفاظ وإلى الشكل الذي يتم فيه تنظيم الاستجابات اللفظية.

إن هذا السلوك يعتبر نوعاً من التاكت الذي يعتبر المثير التمييزي هو أحد الإجراءات الرئيسية التي نوقشت سابقاً. إن الشكل الآتي يفسر (الأوتوكلتيك)، لاحظ إن القسم العلوي Sd أو $Dep^N \rightarrow Rv$ يمثل الإجراء اللفظي الأساسي، وأن الإجراء الأساسي الكلي يعمل كمثير تمييزي للاستجابة اللفظية. إن Sd→Rv هي autoclitic



لنفترض أن الإجراء الأساسي هو تاكت "John is in Moutereal" فإذا قال المتكلم "I hear that John is in Montreal" سيكون لدينا مثالاً على autoclitic وهي "I hear that..." وهي تعليق على الإجراء الرئيسي John is in Montreal وهي نوع من الاستجابة الصدوية. وإذا قال " I see by the paper that John..." تكون نوع من الاستجابة النصية.

وتعتبر autoclitic نوع من القواعد النحوية وهي تشترك ببعض أشكالها مع التحويلات Trans formations.

ملاحظة: الـ autoclitic تقابل التكرار والاسهاب Recursion عند تشومسكي. (Paivio,1981).

المعنى Meaning:

يتحاشى السلوكيون استخدام كلمة (المعنى meaning) فالتفكير في معنى الكلمة كشيء مبني ومخزن داخل الفرد بحيث يتضمن ذلك تركيباً عقلياً من نوع ما أمر يرفضه السلوكيون ويروه أنه غير ضروري. وإن ما تسميه المعنى تجاوزاً هو ببساطة القدرة على إنتاج استجابة مقبولة لمثير معين. ولا يحتاج الفرد منا لاستخدام مصطلحات مثل الفهم understanding.

وبينما يتعلم الطفل لغته الأم فإنه لا يتعلم مثير فردي ولكن فئات كلية من المثيرات والتي لها استجابات مقبولة من كلمات أو كلام.

ويتعلم أيضاً أن يرسم الحدود الفاصلة بين المواقف التي تستخدم فيها بعض الكلمات والمواقف التي لها استجابات صحيحة. وخلال خبرة التعلم فإن الكلمات تستخبر أوتوماتيكياً من الفرد وذلك من خلال حضور مثيرات مقبولة فنحن لسنا محتاجين للبحث في معنى ما قيل أو أن الطفل (فهم) أو (قصد) ما قال. (Wilkins,1977).

ويفسر أصحاب النظرية الإشراطية الإجرائية اكتساب المعاني على أساس نفس المنطق من عملية التعزيز. فقد يقول الطفل مثلاً "بابا" ويظهر الأب. ويتكرر الموقف نفسه عدداً من المرات ولربما يصحب ذلك بعض التأكيد، كأن يحمل الأب الطفل ويداعبه، وسرعان ما يطلق الطفل الصوت "بابا" على أبيه وأي شخص آخر يشبهه. ويلعب التمييز دوره فيما بعد، طبعاً، فلا يقول الطفل كلمة "بابا" إلا عندما يريد الإشارة إلى أبيه ودون غيره من الأشياء والأشخاص. (الحمداني، 1982).

وفي راي سكنر إن الكلام لا يعطي المعاني، أو على الأقل إن أثرها غير مفسر نظرياً، إن معنى كلمة هو ببساطة ميله للحدوث في ظل ظروف معينة، إضافة إلى أثره كمثير على حدوث كلمات أخرى. (Paivio,1981).

(المعنى) حسب الإشراط الكلاسيكي: هناك مفهوم مركزي آخر في المناحي السلوكية وهو الإشراط الكلاسيكي، والذي يختص باكتساب ردود أفعال معينة داخلية، أو خاصة تقف وراء النواحي النفسية للمعنى. فمثلاً إن الكلمات يمكن أن تكتسب معاني جيدة او سيئة من خلال ارتباطها مع مثيرات غير شرطية تعطي ردود أفعال مفرحة أو مؤلمة. وهذا يمكن توضيحه من خلال ردود أفعال تجاه أسماء الناس. فإذا عرفت أن شخصاً سيئاً اسمه (John) فإنك من غير المعقول أن تطلق هذا الاسم على أطفالك. (Paivio,1981).

الانتقادات على هذه النظرية:

واجه سكنر نقداً من تشومسكي بعد عدة سنوات نشر (ماكوركوديل،1970) رداً على وجهة نظر تشومسكي ودافع ببلاغة واقتناع عن وجهة نظر سكنر. واليوم القليل من اللغويين وعلماء النفس يوافقون على أن نموذج سكنر للسلوك اللفظي كان سبباً في القدرة على اكتساب اللغة، وفي تطور اللغة نفسها، وفي الطبيعة المجردة للغة، وفي نظرية المعنى. وحسب وجهة نظر تشومسكي هناك خطأ في آراء سكنر حيث أنه:

1. لا علاقة بين سلوك الفئران في صناديق التجارب في المختبرات وبين لغة البشر. فاللغة من اختصاص البشر وجميع وسائل الاتصال الأخرى التي تستعملها الحيوانات والتي أسماها (سكنر) تجاوزاً لغة الحيوان لا تتمتع بالعناصر الأساسية التي تكون لغة الإنسان.
2. بينما يعتبر "سكنر" اللغة مجموعة من العادات التي تتكون عند الإنسان نتيجة لاستجابات متواصلة للمؤثرات الخارجية دون ما حاجة إلى جهاز عقلي خاص يعين على ذلك. ويعتقد أيضاً في إمكانية التنبؤ بالسلوك اللغوي للفرد عن طريق دراسة المؤثرات الخارجية التي تحيط بالفرد.

فقد أوضح تشومسكي بأن سكنر ليس في موقف من يستطيع الحديث عن مسببات السلوك اللغوي ما دام لا يعرف طبيعة ذلك السلوك.

لهذا أوضح تشومسكي طبيعة اللغة ومميزاتها واستخدم لذلك سلسلة من الأبحاث التجريبية من نتائج البنية الداخلية للغة ومدى تعقيدها. (منصور، 1982).

المنحى المعرفي:

يعتبر السلوكيون أن التعلم هو نفسه لكل فرد لأنه (التعلم) أشرط اجتماعياً، وفي التعليم نحن متأكدون أن كل واحد يتعلم بنفس المقدار من خلال التأكد من أن ظروف التعلم هي نفسها لكل واحد. أما وجهة النظر الأخرى والتي سميت وجهة النظر الذهنية mentalist فهي تعارض السلوكية في كل شيء. فكل شخص يتعلم اللغة ليس لأنهم يتعرضون لنفس عمليات الإشراط، ولكن لأنهم يمتلكون قدرة فطرية تسمح لهم باكتساب اللغة مثلها مثل عملية النضج الطبيعية. ولذلك يجادل (العقليون) بأن تعلم اللغة هو نفسه لكل فرد، ولكن التشابه ينتهي لأنه (بالنسبة للعقليون) ما يشترك به المتعلمون هو القدرة التي ينكرها السلوكيون (wilkins,1977).

الدراسات النفسية اللغوية الحديثة:

1. دراسات تشومسكي: اعتبر تشومسكي أن اللغة عملية معقدة، وأن الإنسان يولد ولديه قدرة لغوية محدودة تساعده على اكتساب أية لغة يعيش في مجتمعها. وأضاف تشومسكي إلى ذلك بأن هناك صفة هامة للغاية في صفات اللغة، وهي قدرة المتكلم بلغة معينة على تأليف وابتكار جمل وتعابير جديدة لم يستخدمها أحد من قبله أو على الأقل لم يسمعها هو نفسه من قبل.



2. دراسات دي سوسير: تشير دراساته إلى أفضل منهج لدراسة اللغة يكون عن طريق القواعد أو القوانين التي تحكمها أو عن طريق معرفة البنية أو التركيب الخاص بهيكل هذه اللغة.

واعتبر دي سوسير اللغة أنها ظاهرة اجتماعية ينبغي دراستها على هذا الأساس، فالعلاقة قوية جداً — في نظره — بين لغة مجتمع معين، وما يدور في أذهان المتحدثين بتلك اللغة، وبذلك أكد "دي سوسير" على العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر. (منصور، 1982).

وجهة نظر تشومسكي:

يجادل المعرفيين وعلى رأسهم تشومسكي بأن طبيعة اللغة يستحيل شرحها بدون افتراض آلية فطرية معرفة بشكل جيد. ولقد افترض أن الآلية الفطرية تسمي (أداة اكتساب اللغة Language Acquisition Device) (LAD) وهي تعمل كالآتي:

إن الطفل من الميلاد يتعرض للغة والتي تمثل الزناد لأداة التعلم، ولهذه الأداة القدرة على تشكيل فرضية حول تركيب اللغة التي يتعرض لها. والطفل غير واع unconscious لهذه العملية. لقد جربت فرضيات إنتاج لغة الطفل واختبرت بانتظام مقابل البيانات الإضافية التي زودتنا بها تجارب تعرض الأطفال للغة. وعندما وجد تشومسكي أن فرضياته لا تستطيع تفسير كل البيانات عدل الفرضيات واختبرها مرة أخرى.

إن الفرضية الأولى كانت بسيطة. معظم الأطفال يمرون بمرحلة الكلام من كلمتين على سبيل المثال، والتي يبدو بأنهم يعملون حسب فرضية أنه يوجد صنفين من الكلمات: واحدة محددة والأخرى أكثر أو أقل تحديداً في العدد، والتي تظهر على شكل تسلسل ثابت. وكلما كبر الطفل تصبح الفرضية أعقد وأعقد، وبالتالي يقترب كلامه من كلام الراشدين الذين يتعرض له كثيراً. وكل ما يفعله الطفل هو بناء نحو grammer داخلي من اللغة. ويمر النحو بتعديلات متتالية حتى يصل إلى النحو الكامل للغة الراشدين.

إن هذا المنحى ينطوي على أمرين:

أولاً: طبيعة تركيب اللغة، ذلك لأن الطفل لا بد وأنه يمتلك أداة معينة، وأية محاولات أخرى لتفسير تعلم اللغة سيكون غير كامل لأنه لا تستطيع تفسير العلاقات التركيبية.

ثانياً: هناك بعض الأدلة من ملاحظة لغة الأطفال، والتي تبدو أنها تدعم فكرة المعرفيين/العقليين mentalists في تعلم اللغة، حيث نلاحظ أن كثيراً من القواعد التي يصيغها الأطفال غير صحيحة وغير كاملة. وإذا طبقت في كلام الأطفال، وهذا كل ما يحدث.

وهنا أمثلة على ما تم ملاحظته من كلام الأطفال.

I breaked (or even "broked") my lorry

I better go to bed now, bettern't I?

إن هذه الأخطاء لا تعزى إلى خطأ في السماع أو التقليد، ولذلك فهي ليست مثل أي كلام سمعه الطفل من الراشدين. إن هناك شيء ما حدث غير تقليد كلام الراشدين.

لقد قام الطفل بتعميمين للقواعد. الأول بأنه قال صيغة الماضي لـBreak على أنها فعل ماضٍ منتظم بإضافة ed، والثاني استخدم كلمة better على أنها فعل مساعد مثلها مثل must و can اللتان تستخدمان في الأسئلة الذيلية question tag. إن الوقوع في الخطأ هو بمثابة جزء حتمي في عملية تعلم اللغة. إنها ليست حتمية فحسب ولكنها ضرورية لأنها تزود الطفل بالوسيلة الوحيدة لاكتشاف القواعد التي يصيغها.

ملاحظة: يفسر السلوكيون ما سبق بأنه تعميم زائد للاستجابة على أكثر من مثير. وبالتالي يحدث الوقوع في الخطأ تماماً عندما يرى الطفل قطة ويقول عنها كلب. وقد تحدث عنه سكنر وبافلوف قبل تشومسكي.

إن المراحل التي يمر بها الأطفال متشابهة. وليس بالضرورة أن يتعلموا بنفس المعدل، وهنا يمكن الاعتراف بتأثير جداول التعزيز. وحسب وجهة نظر اللغويين، إن معدل التعلم أقل من طبيعة آلية التعلم نفسها.

ومن خلال ملاحظة تعلم الأطفال للغة يتبين أن هناك مناسبات يمكن تعلم أجزاء من اللغة ببساطة من خلال السماع. فيمكن سماع الكلمة مرة واحدة أو أكثر ولكنها لا تنتج في نفس الوقت الذي تسمع فيه. وهنا لا يوجد استجابة وبالتالي لا يوجد تعزيز ولا تكرار، وعلى الرغم من ذلك ينتج الطفل كلمة واحدة بشكل صحيح في سياق جديد. على أي حال إن فكرة السلوكيين في التعزيز والتكرار لا ترتبط بالظروف الضرورية لحدوث التعلم. (wilkins,1977).

ملاحظة: الفكرة السابقة خاطئة، لأن الطفل عندما يسمع يكتسب عادة السماع فقط (كما قال سكنر سابقاً) وليس الكلام، فممارسة الكلام فقط –بعد سماعه– يتعلم الكلام.

وهناك طريقة أخرى يختلف فيها السلوكيون والمعرفيون، فبينما يتحدث السلوكيون عن استخدام الطفل للمتشابهات analogy في بناء الجمل يفضل المعرفيون/العقليون التفكير من حيث إنتاج وتطبيق القواعد. ولا يرى المؤلف أي اختلاف بين الاثنين.

وفي رأي تشومسكي تنقسم اللغة إلى: لغة وكلام. ووصف اللغة بتعبير كفاية وقدرة Competence والكلام بتعبير الأداء performance. والكفاية هي القدرة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين والتي تمكنه من التعبير عما يريد بجمل جديدة، أي التي تمكنه من تكوين ما يريد من الجمل الجديدة في

المناسبات المختلفة، ويسمي تشومسكي هذه القدرة (المعرفة اللغوية Verable knowledge)، ويعتقد بأن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل، بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها (القواعد التحويلية Transformational Rules) وهي التي تعمل على البنية العميقة للجملة، وهي البنية التي تحمل المعاني فتحولها إلى الشكل الخارجي الذي يعبر عنه بالأصوات.

بينما الأداء أي الكلام فيقصد به الأصوات اللغوية التي ينطقها الفرد بالفعل والتي قد لا تكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

هذا وقد أضاف تشومسكي ما أسماه (نظرية الإبداع والابتكار) وهي من الصفات النفسية التي تتوافر عند من يتكلم لغة معينة ويستطيع استخدامها بسهولة ويسر. وأضاف أيضاً أن الطفل يكتسب اللغة الأم عن وعي وإدراك حتى في سن مبكرة جداً، وأنه حالما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكون عنده القدرة على الإبداع والابتكار؛ أي يمكنه تركيب الجمل المختلفة التي يريدها في الوقت والظرف المناسبين. (منصور، 1982).

كما أن سكنر سبق تشومسكي بالقول أن الطفل يستجيب للمثيرات (الكلمات) حسب الموقف الذي ترد فيه وبالتالي تكتسب الكلمات معانيها.

نظرية تحليل المعلومات:

إضافة إلى تشومسكي – وهو أحد أهم المنظرين الذين شرحوا هذه النظرية ووضعوا أسسها – هناك جان بياجيه الذي كان من روادها. ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال في كل مكان من العالم يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة. وتوحي هذه السرعة الهائلة في اكتساب قواعد اللغة بأن الإنسان ذو

تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتسلمها وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية.

ويطلق على هذه القدرة في تحليل البيانات وصياغة الفرضيات اسم تحليل المعلومات. ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن هناك ميلاً وراثياً لاكتساب اللغة.

ويقول أصحاب هذه النظرية أن الطفل ينصت لصيغ الكلام في بيئته ويصنفها إلى أصناف قواعدية ويبني الأحكام التي تبرر وتفسر النظاميات التي يكتشفها في السلوك اللغوي لدى الكبار. وهو يستعمل هذه القواعد لكي ينطق جمل جديدة لم ينطق بها أحد من قبله. إن أصحاب هذه النظرية يعزون الفضل في تعلم اللغة على الطفل، لا على بيئته. إنهم يؤكدون على الجوانب التركيبية أو لنقل الجوانب التشريحية العصبية والعضلية الموروثة. والتي تسمح للطفل بتحليل المعلومات التي يتسلمها من بيئته وتمكنه من استخلاص التركيبات القواعدية أو ابتكارها.

وينظرون إلى قدرة الطفل على اكتساب اللغة باعتبارها نضج تركيبات بيولوجية محددة موروثة، ويضيفون إلى ذلك رأيهم بأن مسألة دراسة اكتساب الطفل للغة أمر سابق لأوانه، إذ أننا لا نعرف إلى حد الآن ما الذي يتعلمه متعلم اللغة لأننا لا نعرف قواعد اللغة فعلاً. فاللغة برأيهم مسألة هائلة في التعقيد ولا نستطيع في الوقت الحاضر إلا الحصول على استنتاجات بسيطة عن العمليات التكاملية العديدة ذات الصلة بإنتاجها.

سواء كان اكتساب اللغة يجري وفق هذه النظرية أو النظرية الإجرائية فمما لا شك فيه أن الطفل يتعلم لغته القومية من خلال ما يتعرض له من خبرات لغوية وغير لغوية ويدعونا ذلك للتساؤل عن طبيعة اللغة التي تعرض لها الطفل في طفولته. (الحمداني، 1982).

نظرية الترميز الثنائي:

يتوافق هذا الأسلوب النظري مع التشبيه السمعبصري، ويفترض هذا المنحى أن السلوك اللغوي يتوسط من خلال نظامين معرفيين متصلين جزئياً ولكنهما مستقلين وهما مختصان بالترميز والتنظيم والتحويل والخزن واسترجاع المعلومات.

إحدى هذين النظامين وهو (النظام الصوري image system) مخصص للتعامل مع المعلومات حول الأحداث والأشياء غير اللفظية.

والنظام الثاني (النظام اللفظي Verbal System) مختص في التعامل مع المعلومات اللغوية. إن النظام التخيلي سوف يجمع العناصر البصرية والسمعية والحركية والحسية من المعلومات غير اللفظية في مجموعات متكاملة. وفي بعض الأحيان فإننا نمر بهذه المعرفة على شكل مخيلة واعية تتضمن كذلك معلومات عن صوتها وشعورها.

ويتعامل النظام اللفظي مع المعلومات اللغوية في العديد من الوسائط مثل الحديث والطباعة ولكن تعبيرها في الوعي يكون حركياً وسمعياً، كأننا نسمع ونرى ونشعر بحديثنا الداخلي عندما نتحدث لأنفسنا. (Paibio,1981).

الانتقادات على النظريات المعرفية السابقة:

مشكلة التعريفات الإجرائية والقياس: لقد واجهت كل من المناحي النفسية واللغوية للسلوك اللغوي مشاكل في ترجمة المفاهيم النظرية إلى مفاهيم إمبريقية يمكن ملاحظتها وقياسها. وبكلمات أخرى، إن المفاهيم النظرية يجب أن تعرّف إجرائياً قبل اختبارها. ففي المنحى اللغوي واجهنا مشاكل في تحديد التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم مثل Phoneme والذي عرف سلوكياً على أنه وحدة تمييز صغرى. ثم لاحظنا كيف حاول بعض علماء اللغة النفسيين

psycholinguists حاولوا التمييز بين متغيرات البنية السطحية والعميقة من أجل اختبار نظرية تشومسكي.

باختصار، إن أي اختبار تجريبي للنظريات يتطلب نظرية للأداء تربط المفاهيم المجردة للنظرية بالأداء الظاهر.

ومن بين علماء النفس، كان السلوكيون أكثر حذراً في تزويدنا بقياس واضح لمفاهيم مثل قوة الارتباط والعادة اللغوية. ولكن أكثر المشاكل كانت في النظريات المعرفية. في نظرية الترميز الثنائي مثلاً. كيف نستطيع أن نفرق بين إسهامات النظامين الافتراضيين (التخيلي واللفظي)؟

فالمشكلة هي أكثر صعوبة في النظريات التمثيلية المجردة، لذلك كيف ستختبر تأثير التجريد، والكينونات؟ فالنظريات لا يمكن اختبارها بدون تعريفات إجرائية لمفاهيمها. (Paivio,1981).

السلوكية المحدثة:

العمليات الوسيطية:

وفي محاولة لتوسيع قاعدة النظرية السلوكية، قام بعض علماء النفس باقتراح افتراض نظري معدل، ومن هذه الافتراضات النظرية التوسطية mediation theory والتي تطورت من ارتباطية بافلوف Pavlov's contiguity، فالمعنى على سبيل المثال يتسبب من الإدعاء من أن المثيرات اللغوية (كلمات وجمل) تستجر استجابات وسيطية mediating responses وهي المثير الذاتي self-stimulating وقد سمي (تشارلز أوزغود) المثير الذاتي بعملية التوسط التمثيلي representational mediation process، وهذه العملية هي عملية خفية غير مرئية وهي تتمثل acting داخل المتعلم.

ولكن النظريات الوسيطية ما زالت تترك الكثير من الأسئلة حول اللغة دون إجابة، فالطبيعة المجردة للغة والعلاقة التكاملية بين المعنى والكلام لم تحل بعد.

وهناك محاولة أخرى لتفسير اكتساب اللغة من خلال الإطار السلوكي جاءت من أعمال Palermo و Jenkins اللذان حاولا تركيب أفكار النظرية اللغوية التوليدية (معرفية)، وأفكار المناحي التوسطية في لغة الطفل. لقد ادعيا بأن الطفل يكتسب أطراً لقواعد وتركيب الجمل ويتعلم المثير –استجابة والذي يمكن استبداله substituted، إن التقليد يكون هاماً – إن لم يكن ضرورياً – كشكل من أشكال بناء الارتباط المثير – استجابة. ولكن هذه النظرية أيضاً فشلت في تفسير الطبيعة المجردة للغة، ولم تفسر أيضاً عملية التعميم التي استنتجت من النظرية، ولم تفسر أيضاً الإبداع في قدرة الطفل على استيعاب وإنتاج الكلام الحديث. (.Brown,1980).

المعنى Meaning:

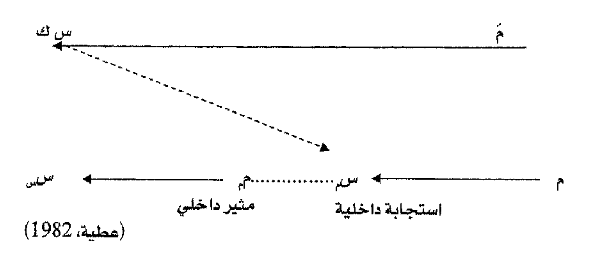
إن المعنى كما يرى Osgood عبارة عن عملية نفسية تعبر عن علامة وظيفية بين أحداث البيئة والسلوك، وتتضمن عدداً ما من المركبات.

ويعتمد الأساس النظري للمعنى عند Osgood على ما أطلق عليه فرض التوسط التمثيلي representational mediation hypothesis. يرتبط بالمثير اللفظي دلالات متباينة بالنسبة إلى الفرد حيث تظهر تلك الدلالات في ضرورة استجابات متوسطة تمثيلية (س م) representation mediational response وتؤدي هذه الاستجابات المتوسطة بدورها إلى حدوث مثيرات متوسطة ($م_م$) تؤدي بدورها إلى حدوث استجابات المعنى عند الفرد.

وتعتبر هذه العملية عملية متوسطة تمثيلية لأنها تمثل جزءاً من السلوك أو الاستجابة الكلية (س ك) التي تصدر من الفرد بالنسبة إلى (الموضوع – المثير) ويرمز له بالرمز (مَ): وهو ما يقصد به المثير الشيئي ذاته. فمثلاً، "المفتش" كفرد

يعتبر مثير شيئي بالنسبة إلى فرد آخر قد يستجيب إزاءه بصورة ما. بينما "المفتش" كلفظ علامة sign أو مثيراً لفظياً معيناً للمفتش ذاته كفرد. ويرمز لذلك بالرمز (م) حيث تؤدي هذه العلامة إلى استجابة متوسطة، تنتج بدورها مثيراً متوسطاً (عملية متوسطة داخلية)، يؤدي بدوره إلى استجابات المعنى ويرمز لها بالرمز (سس).

وترتبط الاستجابة الكلية بالاستجابة المتوسطة، حيث تعتبر الأخيرة جزءاً من الأولى. ويوضح التخطيط الآتي عملية حدوث المعنى:



(عطية، 1982)

التفكير واللغة:

بياجيه، برونر، فايجوتسكي:

يعتبر علم النفس المعرفي، بشكل عام، أحد أهم اتجاهات علم النفس الذي كرس لدراسة التعلم الإنساني، والكيفية التي يتعلم بها الناس التفكير، وما هي طرق تعليم التفكير؟ ثم كيف يتطور التفكير؟ وما هي مراحل تطوره؟ وكيف يمكننا تكييف التدريس مع مستوى النمو المعرفي لطلبتنا؟

ولقد فتح بياجيه، بشكل خاص، في دراساته الطريق أمام الباحثين في مختلف البلاد لدراسة خصائص التفكر لدى الأطفال والمراجعين في مراحل التعليم

المختلفة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن دراساته دفعت الباحثين إلى أن يتأكدوا من أن المراحل التي افترضها متوافرة لدى الأطفال في بلادهم.

كذلك تنبهت الدراسات إلى ضرورة مراعاة هذه الخصائص في المناهج الدراسية وطرق التعليم، وكذلك إلى الدور الفعال الذي يجب أن تلعبه هذه المناهج والأساليب في تنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال.

كما أنها أثارت العديد من التساؤلات، مثل:

- هل يفكر الطفل قبل أن يتكلم؟
- هل تساعد اللغة على التفكير ووضوحه؟

وهذا ما سيتم التعرف عليه في هذا الفصل من خلال تناول ثلاث نظريات في مجال النمو المعرفي (العقل): نظرية بياجيه، وبرونر، وفيوجتسكي.

نظرية بياجيه:

لقد طور بياجيه في النصف الأول من القرن العشرين نموذجاً يصف كيفية فهم الفرد لما حوله من خلال جمع وتصنيف المعلومات. وزودنا بتفسير لنمو تفكير الفرد من الطفولة إلى سن الرشد. وكما يرى بياجيه فإن علميات التفكير السهلة للراشدين هي ليست ذلك بالنسبة للأطفال، فحتى تعلمهم مفوماً جديداً لا بد لك من إعطائهم بعض الحقائق الأساسية والأولية وكمقدمات لذلك. وفي بعض الأحيان، فإن إعطاء بعض الأطفال كل المقدمات والحقائق الأساسية يكون عديم الفائدة والمعنى؛ لأن الطفل غير جاهز بعد لتعلم ذلك المفهوم. (Woolfolk, 1995).

التفكير كفعل مذوت Thought as Internalized Action:

يلتقي بياجيه Piaget مع فيجوتسكي Fygotsky في مفهومها عن العلاقات بين الفعل والتفكير، ويؤكد أيضاً على أن أسس العمليات العقلية تكمن في الأفعال في واقع الحياة. أن استشهاده الدائم بجملة بسيطة ظاهرياً من أن "التفكير هو فعل مذوت" تكشف لنا عن رأيه بأن تحليل المعرفة والذكاء البشري يجب أن يبدأ بدراسة الأنشطة الحركية والحل العملي للمشاكل، وينبهنا أيضاً إلى إحدى رسائله التربوية المهمة التي تؤكد على وجود أن يكون الأطفال نشطين بناءين ليتمكنوا من تطوير فهمهم للعالم (Wood, 1998).

أي بمعنى أن الأطفال يكتسبوا المعرفة من خلال افعالهم، كذلك يتوجب على البيئة التعليمية أن تدعم نشاط الطفل (Driscoll, 1994).

حيث يفترض بياجيه أن الذكاء يساوي النشاط. (Sprinthall,1994) فعلى سبيل المثال، تكون حركات الأطفال حديثي الولادة ردود منعكسة للمثيرات الداخلية والخارجية، فقد يمسك الرضيع بالإصبع الذي يوضع في كفه، ويرد على لمسة خفيفة على الخد. ففي البداية، لا يتوقع الأطفال تأثير فعل مثل هذه المثيرات حتى لو يرونها قادمة باتجاههم، فالأشياء تحدث ببساطة بالنسبة لهم. ومع الخبرة، يبدأ الأطفال باكتشاف بعض الأنماط المتوقعة بخبرتهم، فمثلاً إذا لاحظ الطفل تحرك جهاز التلفون الخلوي الموضوع على غطاءه عندما يجره من الجانب فسوف يكرر الحركة لإدامة المنظر الممتع للتلفون وهو يتحرك. ومع ذلك ففي هذه المرحلة لا يدرك الطفل حقيقة أن يده هي التي تحدث تأثيرات الشيء (كالموبايل مثلاً).

حيث تشكل أفعاله وعواقبه معاً جزءاً من تتبع مستمر، وعلى أية حال، سرعان ما يتغير ذلك. عندما يبدأ الطفل بإظهار الدليل على أنه يتعمد تقديم نتائج نهائية متوقعة من خلال أفعاله الخاصة، فمعنى ذلك أن الذكاء العملي عنده قد بدأ بالظهور. يكشف نشاط الطفل عن مثل هذا الذكاء، عندما يبدأ

باستخدام الوسائل المختلفة نحو هدف واحد. فالطفل الذي يفشل في الصعود وبلوغ جهاز التلفون الخلوي قد يدفع بيده نحوه. ويعزو بياجيه بدء مرحلة الذكاء العملي في الوقت الذي يظهر فيه الطفل سلسلة من الأفعال المختلفة لتحقيق نفس الغرض، وفي نهاية الأمر سينبذ الطفل أفعال (تصرفات) معينة على أساس النشاط العقلي وحده بينما يتخيل عواقبها ويقيم ذهنياً مرغوبيتها دون إنجازها فعلاً. (Wood,1994).

على سبيل المثال، تتميز بعض الأفعال في الواقع بصفات خاصة، بمعنى أنه يمكن قلب وعكس تأثيراتها وملاحظتها، فتخيل طفلاً يلعب بمجموعة من قطع القرميد، ولنقل أن عددها خمسة، ففي كل مرة يحرك فيها الطفل أحد هذه القطع فإنه يغير هيئة ومظهر مجموعة القرميد. فقد يرتبها على شكل كومة كي تبدو أعلى، ثم يقوم بهدم هذه الكومة، ويضع قطع القرميد واحدة بجانب الأخرى، كي تغطي المساحة السطحية. تقود كل واحدة من هذه الأفعال إلى تغير مدرك بالحواس، بينما يعرف البالغ، أنه مهما تغير مظهر قطع القرميد فإن عددها يبقى ثابتاً. ويقدر البالغ حقيقة إمكانية قلب أي تصرف لإعادة صياغة ترتيب سابق. فالترتيب قابل للتبديل والمظاهر عابرة إلا أن العدد هو الصفة الثابتة لقطع القرميد، أي في حالة إضافة أو سحب بعض القطع عندئذ فقط يتغير العدد. ويبين بياجيه أن الأطفال الصغار (دون سن السابعة) لا يقدرون حقيقة أن الأفعال التي تغير ترتيب ومظهر الأشياء لا تؤدي إلى تغيير عددها لأنهم لا يدركون فكرة ثبات الأشياء (Wood,1998).

لذلك، فقد يلاحظ المرء الفعل ولكنه لا يتمكن من رؤية العملية. لذا يتوجب على المعلم استنتاج العملية من خلال ملاحظة الفعل.

النزعات الأساسية في التفكير Basic Tendencies in Thinking:

نتيجة لبحوثه المبكرة في مجال البيولوجيا، خلص بياجيه إلى أن جميع الكائنات الحية ترث نزعتين هما: نزعة التنظيم Organization والتي تشمل الجمع والترتيب وإعادة الجمع وإعادة الترتيب للسلوكات والأفكار لتصبح نظاماً متلاحماً. ونزعة التكيف Adaptation مع البيئة.

التنظيم Organization:

يعتقد بياجيه أن الناس يولدون ولديهم نزعة لتنظيم عملياتهم الفكرية لتصبح تراكيب أو بنى نفسية Psychological Structure، وهذه البنى هي أنظمتنا لفهم العالم المحيط والتفاعل معه. ويتم الجمع والتنسيق باستمرار بين البنى البسيطة لتصبح أكثر تعقيداً وتطوراً وفاعلية، فالتنظيم هي عملية مستمرة لترتيب المعلومات والخبرات في تصنيفات أنظمة عقلية.

ولقد أعطى بياجيه أسماء محددة لهذه البنى عرفت بالمخططات العقلية Schemas وتشكل المخططات العقلية حجر الأساس للتفكير في نظرية بياجيه. وهي عبارة عن أنظمة متسقة من الأفعال أو الأفكار التي تسمح لنا بتمثيل الأشياء أو الأحداث من حولنا ذهنياً لتصبح جزءاً من مكوناتنا المعرفية، أي بمعنى آخر فهي عبارة عن تصنيفات أو تنظيمات عقلية للمفاهيم والخبرات وقد تكون هذه المخططات صغيرة ومحددة جداً. وقد تكون واسعة وعامة جداً. (Woolfolk,1995).

التكيف Adaptation:

بالإضافة إلى نزعة الفرد لتنظيم البنى النفسية، فإنه يرث كذلك النزعة للتكيف مع البيئة ويعتقد بياجيه أنه ومنذ لحظة الميلاد يحاول الفرد البحث عن طريق للتكيف مع البيئة بشكل مرض ولتحقيق ذلك يقوم الفرد بعمليتين أساسيتين هما: التمثل والتلاؤم.

التمثل Asimilation:

ويحدث التمثل عندما يستخدم الناس المخططات الموجودة لديهم لفهم الأحداث والمثيرات المحيطة. فهي العملية الذهنية التي يحاول فيها المتعلم تغيير وتنظيم خصائص الموقف والخبرة التي يواجهها بما تسمح له خبراته المخزونة وإمكاناته المعرفية. ويتضمن التمثل محاولة فهم الشيء ما أو مثير جديد من خلال مطابقته بما تعرفه من قبل والمتوفر في البناء المعرفي السابق.

المواءمة Accommodation:

ويحدث التلاؤم عندما يضطر الفرد إلى تغيير المخططات السابقة والموجودة استجابة للموقف الجديد، فهي العملية الذهنية التي يقصد بها أن يغير المتعلم مخزونة وخبراته وما لديه من معرفة كي تلاءم طبيعة وخصائص الشيء الذي يراه أو يواجهه، أي أنه يكيف خبراته ومعارفه لكي تلاءم ما يواجهه وخصائصه. (قطامي وقطامي، 1998).

التوازن Equilibrium:

يرى بياجيه أن التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن التي تمثل نزعة الفرد لتحقيق التوازن. ويفترض أن الناس يختبرون باستمرار مدى ملائمة عملياتهم العقلية لتحقيق ذلك التوازن. عندما يواجه الفرد خبرة ما، فإنه سيحاول في البداية استخدام عملية التمثل، فإن نجحت تلك العملية أي تعرف الفرد على تلك الخبرة وبالتالي تحدث عملية التوازن، أما إذا فشلت عملية التمثل، أي أن هذه الخبرة، ليس لها ما يطابقها في البناء المعرفي، فسيصاب الفرد بنوع من عدم التوازن Disequilibrum أو حالة التوتر او عدم الارتياح. وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى اللجوء إلى استخدام عملية التلاؤم أي تعديل في مخططاته المعرفية للتعرف على تلك الخبرة وبالتالي إعادة حالة التوازن إلى وضعها الطبيعي. هذا التغيير في المخططات المعرفية وبصفة مستمرة هو ما يعرف

بنمو التفكير أو النمو العقلي الذي يؤدي إلى زيادة حصيلة الفرد المعرفية. (البيلي وآخرون، 1997).

نظرة بياجيه للغة والمعرفة:

الإدارك والتفكير:

إذا وضع بياجيه الفعل (العمل) أساس للتفكير، فأين موقع الصور (التخيلات) لإداركية الحسية والتفكير اللفظي (الكلامي) في الصورة؟ على الرغم من وجود جدل كبير حول دور التصور (الخيال) في التفكير، يذكر معظم الناس بأنهم يستخدمون الصور (التخيلات) عندما يفكرون لغرض تمثيل أو تصوير موقف أو حدث ما، فكيف تعالج نظرية بياجيه موضوع الصور (التخيلات) العقلية؟ وما مضامين هذه الرؤية للتعلم والتعليم؟ جزء من هذه الإجابة هو أن بياجيه ينفي (يبعد) الإدراك الحسي من الفعل فعندما يرى الطفل الصغير مادة أو جسم ما، فإن إدراكه الحسي ومعرفته له تعتمد على أفعاله السابقة. أي يتم تحديد (تعريف) المادة أو الجسم عن طريق الأفعال السابقة التي مورست بحقه. تعتبر الجوانب الحسية "Sensory" للخبرات، مثل ما هو شكل أو رائحة أو طعم أو صوت هذه المادة، عواقب ما تمت ممارسته بحق هذا الشيء. تصنف الجوانب الحسية للخبرة أذن ضمن الأفعال. فيمكن هضم بعض الأشياء ولا يمكن هضم البعض الآخر، ويمكن التقاط بعض الأشياء والإمساك بها، في حين تقاوم البقية مثل هذه الأفعال. .(Wood,1998)

ويقتضي الإدراك الحسي بالنسبة لبياجيه أيضاً، الفعالية (النشاط) Activity. أحد الأمثلة على ذلك، هي حركة العين عند ملاحظة شيء ما، أو البحث عن شيء ما فإن ما نراه يتحدد وبالمكان الذي ننظر إليه، وما نتذكره يتحدد إلى حد كبير بما نتنبه إليه.

ويرى بياجيه بأن قدرة الطفل على معرفة أين وكيف ينظر للأشياء تحدد بمرحلة نموه.

وكما يرى بياجيه بأن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات لا يتمكنون من تفحص المواقف بشكل منطقي، وهكذا فإنهم يدركون حسياً بشكل أكبر.

أما الطفل في مرحلة العمليات المجردة فإنه يفهم ويتفحص العالم بشكل منطقي، أن المضامين التربوية لهذا الرأي عن الإدراك الحسي كعملية واقعة تحت سيطرة الفعل ومن ثم العمليات الذهنية. كذلك فإن أية محاولة لتعليم الأطفال كيفية عمل الأشياء محكوم عليها بالفشل إذا لم يمتلك الأطفال العمليات الذهنية الضرورية لفهم ما يعرض عليهم (Wood,1998). فالإدراك لدى الطفل ينمو من المحسوس إلى المجرد.

اللغة والتفكير:

تماثل آراء بياجيه عن دور اللغة في التفكير مع آراءه عن الإدراك البصري. فاللغة بالنسبة لبياجيه، هي منظومة من الرموز لتمثل العالم وتمييزه عن الأفعال والعمليات التي تكون عملية التفكير. على سبيل المثال، إذا سألنا ابن الخامسة الذي يلعب بقطع القرميد عن عددها؟ فربما لن يفهم ما نعني؛ لأنه يفتقد العمليات التي تمنح أسئلة مثل وكم العدد؟ لنفرض بأننا أخبرناه بأن عددها خمسة وعلمناه كيف يقوم بعدها، وصممنا على الحصول على الإجابة منه، وحصلنا عليها، فهل معنى ذلك أن الطفل يفهم ما قلناه وعلمناه؟ أن بياجيه لا يعتقد ذلك، فالطفل لا يشاركنا فهمنا للأشياء، ولا يعني ذلك بأنه الآن يفهم أو أنه قد تم تعليمه مفهوم العدد وأن الطفل لم يقم بتطوير فهم أو إدراك مفاهيمي للعدد، ويقتضي مثل هذا الفهم إلى أن يتوصل الطفل إلى معرفة أن العدد من الأفعال التي تتغير هيئتها ومظهرها لا تؤثر على الصفة التجريدية الثابتة التي نطلق عليها العدد، لن يفهم الطفل مثل هذه المفاهيم المحددة إلى أن يصل مرحلة التفكير الإجرائي، وهكذا

نلاحظ أن آراء بياجيه ومناقشاته النظرية عن طبيعة العلاقة بين ما يسمع ويرى ويفهم تعمل مضامين مباشرة للتعلم وكفاءته. إن محاولة طرح الأسئلة على الأطفال أو شرح الأشياء لهم قبل أن يكونوا مستعدين ذهنياً (عقلياً) لا يمكن أن تعزز التطور، فالتعليم وتوجيه الأسئلة المبكرة قد يحبط الطفل الذي لا يستطيع فهم ما تم تعليمه.

النظرية اللغوية:

اهداف النظرية اللغوية:

ترمي أهداف النظرية اللغوية إلى الإجابة عن الأسئلة:

"ما هي اللغة؟"، "ما هي الخصائص التي يجب تواجدها في أي كائن حي بحيث تمكنه من استخدام لغة من اللغات؟".

هناك العديد من النظريات المختلفة التي تزودنا بإجابات مختلفة لهذه الأسئلة. ولا يوجد إجماع في الوقت الراهن على إحدى النظريات التي تقدم أفضل الأجوبة. إضافةً لذلك يقترح معظم اللغويين عدم وجود أجوبة مقنعة لتلك الأسئلة في أية نظرية.

من أجل الإجابة على هذه الأسئلة هناك استراتيجية استخدمها جوزيف غرينبرغ عام 1963 تقضي بإجراء دراسة شاملة لجميع لغات العالم لتحديد ما تشترك فيه من سمات وخصائص ولتمييزها عن كل ما هو ليس بلغة.

وهناك استراتيجية اتبعها تشومسكي 1980 تقضي بتفحص بعض اللغات تفحصاً عميقاً لتحديد بعض التفاصيل المعقدة التي تحتويها إحدى اللغات وتظهر في جميع اللغات الأخرى. وقد يلتقي هذان الاتجاهان عند نفس الأجوبة.

التعبير والمعنى:

بالرغم من عدم معرفتنا لإجابة كافية لماهية اللغة إلا أن ما نعرفه فعلاً يمكننا من القول أن كل لغة عبارة عن نظام له إمكاناته الكافية لتوصيل نوايا متكلميه ورغباتهم ومعتقداتهم، بغض النظر عن تعقيد تلك الإمكانات وغرابتها.

إن وسيلة التوصيل المكتوبة أو المرمزة أو المنطوقة هي التعبير، وإن ما يتم توصيله هو المعنى.

التعبير:

سلسلة من المقاطع كل مقطع له نغمة معينة ونبرة معينة. حيث تكون بعض المقاطع أقوى ما يمكن والبعض الآخر أضعف ما يمكن.

مثال:

Farmers in Jordan produce tones of food */prodjuis/*

Farmers sell their produce to shops in Amman */prodjuis/*

أما المعنى:

فيمكن تحليله كذلك إلى مكونات ولكن هناك اختلاف فيما يخص البنية الدلالية أكثر مما يخص البنية الصوتية في حالة اللغة المنظومة.

إن على التمثيلات المنتقاة للمعنى أن تفي بمعايير الكفاءة مثل:

أولاً: أن تمثيل المعنى يجب أن يزود بطريقة لتحديد ماهية الأشياء المطلوب التحدث عنها كأن تكون من الخيال أو من موقف المتحدث أو المستمع.

ثانياً: يجب إيجاد طريقة لتحديد الخصائص المنطقية للمعنى بما في ذلك ما يتضمنه المعنى والتراكيب التي يتضمنها هذا المعنى.

ثالثاً: يجب أن يبين العمل الذي يقوم به المتحدث عندما يعبر عن المعنى مثل إطلاق عبارة، أو طرح عبارة، أو طرح سؤال، أو إصدار أمر.

ولحسن الحظ ليس من الضروري تشكيل المعنى بدقة باستخدام المفهوم الذي يعنى بمعايير الكفاءة السابقة الذكر، ولكننا نمثل معنى العبارة عن طريق إدراج تهجئتها spelling. وإذا فهمنا أن اللغة تزودنا بوسيلة للتعبير عن المعنى فيمكننا أن نضيف سؤالين إضافيين إلى أهداف النظرية اللغوية، وهما سؤالان يتعلقان بالإدراك perception والإنتاج production، فالسؤال المتعلق بالإدراك هو "كيف يحدد المرء معنى تعبيراً لمعنى من المعاني يرغب في نقله.

الوحدات البنيوية والوحدات الصرفية المجردة Morphs and Morphemes:

- **الوحدة البنيوية Morph:**

هي أصغر وحدة لغوية حقيقية ذات معنى، وهي غير قابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر ذات معنى، وتتكون هذه الوحدة إما من وحدة صوتية واحدة أو أكثر، أو من مقطع واحد أو أكثر.

مثال: cat عبارة عن مورف، cats عبارة عن مورفين اثنين ويشكلان مورفيم مفرداتي تصريفي يدل على الجمع.

- **الوحدة الصرفية المجردة Morpheme:**

هي أصغر وحدة لغوية مجردة ذات معنى، وهي جزء من كلمة أو من تركيب تبين الوظيفة النحوية في الجملة.

مثال: The police <u>reopened</u> the investigation

فكلمة reopened فيها وحدة صغيرة ذات معنى وهي open ووحدة صغيرة أخرى ذات معنى وهي -re بمعنى إعادة، ووحدة صغيرة قواعدية أخرى وهي ed– للدلالة على الماضي.

إن أبسط تعابير اللغة هي تلك التي لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء ذات معنى، فعلى سبيل المثال تكون كلمة "no" من بين أبسط تعابير الإنجليزية لأنها أصغر جزء ذو معنى لا يمكن تقسيمه لأن حرفي "n" و"o" ليسا بذي معنى.

وفي حالة "no" لا فرق بين المورف والمورفيم لعدم وجود لفظ محدد آخر لهذه الكلمة، وليس هناك معنى آخر محدد لها مرتبط باللفظ ومع ذلك فإن بقية المورفيمات تختلف صوتياً أو دلالياً عن مورف أو أكثر والتي لا يمكن اشتقاقها من المورفيم، وبذلك يكون المورفيم أشمل من المورف. فعلى سبيل المثال هناك المورفيم "you" الذي يمكن اشتقاق عدة مورفيمات منه وهي: you للمفرد، you للجمع، you للمخاطب المؤنث، you للمخاطب المذكر.

المفردات The Lexicon:

إن اقتران pairing التعبير والمعنى التي أشرنا إليها بالمورفيمات المفردة يجب تعلمها كلاً على انفراد. إن مجموع "اقترانات اللغة التي يجب تعلمها بشكل انفرادي تسمى بمفردات اللغة lexicon، كما أن أجزاءها الفردية تسمى Lexeme: وهي كلمة مجردة لها عدة معان وعدة استعمالات.

إن (لكسيم) أي لغة تتكون من جميع مورفيماتها مع تراكيب اللكسيمات التي لا يمكن تحديد معانيها أو تعبيراتها بصورة منتظمة من اللكسيمات التي تتألف منها، على سبيل المثال إن معنى كلمة unusual ومعنى كلمة touch base لا يمكن تحديدها من معاني اللكسيمات التي تكونها، ومع ذلك فإن هذه التراكيب هي أيضاً لكسيمات إنجليزية.

مثال آخر كلمة went وهي لكسيم إنجليزي، حتى لو تم تحليلها على أنها تحتوي لكسيمين "go": /go/ و /d/ للدلالة على الماضي فإنه لا يمكن التنبؤ بشكلها الصوتي بالرغم من إمكانية التنبؤ بشكلها الدلالي.

وبالمقارنة مع planned التي تتكون من لكسيم */plaen/* و /d/ للدلالة على الماضي، فهي لا تعتبر لكسيم إنجليزي، مع أنه يمكن اشتقاق أشكالها الصوتية والدلالية من عناصر لكسيماتها.

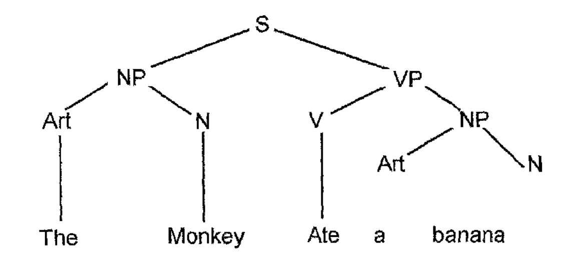
علم الصرف وعلم التركيب Morphology and Syntax

إن دراسة كيفية تجميع اللكسيمات لتشكيل الكلمات تسمى Morphology – علم الصرف، فهو العلم الذي يبحث في تركيب بنية الكلمة من حيث التجريد والزيادة والتغيير، فهو يهتم بالتغيير الداخلي الذي يطرأ على الكلمة. أما دراسة كيفية توحد اللكسيمات لتشكيل عبارات وجمل فيسمى بعلم التركيب Syntax، فهو العلم الذي يبحث في علاقة الكلمات بعضها ببعض من حيث الوظيفة لتكوين تركيب سياقي يعطي معنى كاملاً.

فعلى سبيل المثال نطرح هذه الجملة:

The monkey ate a banana

إن تعبير هذه الجملة ومعناها يمكن تحديدها من تعبير ومعنى لكسيماتها المفردة المكونة وهي banana, the, monkey, ate, d كذلك من الطريقة التي رتبت بها هذه الكلمات.



أي تغيير يطرأ على ترتيب هذه الكلمات ينجم عنه تعبير مختلف ومعنى مختلف، فقد يعطينا جملاً لا معنى لها.

- يسمى علماء اللغة التعبير الذي لا معنى له بالجملة اللاقواعدية ungrammatical

التكرار Recursion:

إن تركيبة المفردات مع علم الصرف وعلم التركيب تعطي للغة قوتها التعبيرية وقدرتها على التعبير على المعنى المرغوب. وإذا كان في مقدور أفراد أي مجتمع التعبير عن معنى معين لا يعبر عنه إلا بطريقة معقدة فإنهم سيبدعون تعابير أبسط للخروج بنفس المعنى، أي أن القوة التعبيرية لأية لغة تبدو معتمدة بشكل كبير على تركيبها Syntax. إن تعقيد الألفاظ أكثر مما ينبغي في قطعة مفعمة بالأفكار يجعل تلك الأفكار عرضة للإبهام والغموض، فكلما ازدادت الأفكار تركيزاً وجب تبسيط اللغة تبسيطاً يضطرد مع درجة التركيز، وبالعكس كلما قل تركيز الأفكار وجب العناية بإحكام الألفاظ والتعبير للتعويض عما فات من عمق الفكرة، بشرط أن يؤدي ذلك إلى التكرار recursion أي إلى استخدام مفردات أكثر مما ينبغي لتكوين جملة بسيطة أو جملتين يمكن أن تقوم مقامهما جملة واحدة مبسطة.

النقل والحذف Movement and Deletion:

إن نقل بعض المفردات في الجملة من مكانها يغير من التركيز على نفس المفردات من حيث الشدة وكذلك على المفردات الأخرى في نفس الجملة.

مثال: What are you talking about? التركيز على you أي المتحدثين.

About what you are talking التركيز على ما يتحدثون عنه.

أما الحذف، يفيد تحاشي تكرار العبارات المفهومة دون ذكرها.

فعند قولنا مثلاً:

You know who played football, but I don't.

بدلاً من:

You know who played football, but I don't know who played football.

حذفت هنا عبارة "know who played football" من آخر الجملة لأن السياق يدل عليها، ولو أضيفت تلك العبارة لصار عندنا تكرار في الكلام ومعنى ذلك أن الحذف هنا صار معاكساً للتكرار الذي ذكرناه سابقاً. إن الشرط الوحيد لاستخدام الحذف هو أن لا ينجم عنه غموض أو إبهام بحيث يدل السياق على مدلول واحد لا أكثر. فقولنا مثلاً:

Fighting elephants could be dangerous

هو قول غامض رغم أن فيه حذفاً لأنه يدل على معنيين أحدهما فقط يكون مقصوداً. فالمعنى الأول هو أن المرء يجب أن لا يقاتل الفيلة لأنه أمر خطير، والمعنى الثاني هو أن الفيلة التي تتقابل فيما بينها تشكل خطراً على كل من يقترب منها.

النحو العام Universal Grammar:

إن التحليل الكامل لمفردات اللغة وصرفها وتركيبها يسمى النحو Grammar وتعد نظرية النحو جزءاً هاماً من النظرية اللغوية ككل وهي تهدف إلى الإجابة على السؤال التالي: "ما هو صنف كل القواعد النحوية المحتملة"؟. إن خصائص ذلك الصنف هي التي تسمى النحو العام.

وإن ما يرتبط بهدف فهم النحو العام هو حل قضية اكتساب اللغة، أي ما الذي يمكن طفلاً لم يتعرض للغة كثيراً من تعلم قواعد تلك اللغة؟ إن أحد الافتراضات الشائعة للإجابة عن هذا السؤال هو أن الناس موهوبون فطرياً بمعرفة النحو العام وأن مسألة اكتساب اللغة هي انتقاء لأفضل قواعد يكتسبها المرء في خبرات لغته.

النحو التوليدي Generative Grammar

وهي أول نظرية متكاملة على النحو سميت بالنظرية المعيارية للنحو التوليدي قدمها ناوم تشومسكي عام 1957م لكنها لم تتطور كثيراً لأنها لم تحاول تفسير معنى التعبيرات كما لم تتعامل مع اكتساب اللغة.

وحسب النظرية المعيارية يتكون النحو من عدد من العناصر المتفاعلة مع بعضها البعض حيث تضم المفردات وعنصرين تركيبيين وعلم الدلالة وعلم الصوت.

وللنحو عدد محدد من القوانين ولكنها قادرة على إنتاج عدد لا محدود من الجمل لذلك فإنتاج اللغة مضبوط بالنحو.

إن اشتقاق عبارة ذات معنى يبدأ بأحد عناصرها التركيبة المسمى (بنية العبارة)، وهي تؤلف تمثيلاً هرمياً للبنية التركيبة المكونة للعبارة.

إن عناصر بنية العبارة مسؤولة عن الحذف.

إن مخرجات العبارة يتم بإدخال المفردات إلى تركيبها التحتاني Underlying Syntactic structure والذي سماه تشومسكي البنية العميقة Deep Structure.

إن البنية العميقة للعبارة تعطينا مدخلاً للدلالة والعناصر المكونة لها وذلك ما يسمى بالعنصر التحويلي Transformational Component.

إن الدلالة Sematics مسؤولة عن تكوين المعنى للعبارة، في حين أن البنية التحويلية مسؤولة عن النقل. وأخيراً إن نتاج البنية التحويلية الذي يسمى بالبنية السطحية هو مدخلات إلى علم الصوت Phonology الذي يحدد خصائص التعبير بما في ذلك التشديد والتنغيم.

مثال:

The Sheep I fed is very big

إن البنية العميقة للجملة أعلاه هي كما يلي:

The Sheep which I fed is very big

لقد قامت البنية العميقة بتحديد أمرين هما:

1. توضيح معنى الجملة الأولى وإزالة أي لبس إذا كان هناك لبس أو غموض.
2. هو تحديد المحذوف منها، وكل ذلك تم بعملية نقل العبارة من بنيتها السطحية إلى بنيتها العميقة وهذا النقل Movement هو الذي تحدثنا عنه سابقاً.

مثال آخر:

Charlie broke the window.

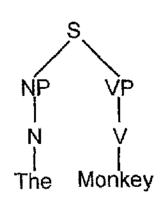
The window was broken by Charlie

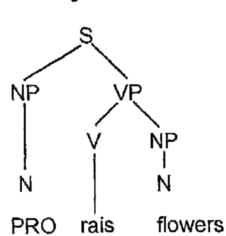
الجملتان السابقتان لها بنية سطحية. أما البنية العميقة فهي:

Charlie, broke, window

مثال آخر:







وتتمثل النظرية المعيارية بالمخطط التالي:

المعنى الدلالة البيئة العميقة المفردات بيئة العبارة البديهة

Ax ⟶ Phr ⟶ Lex ⟶ Ds. ⟶ Sem ⟶ Mng

التعبير علم الصوت البنية السطحية البنية التحويلية

⟶ Trn ⟶ Ss ⟶ Phn ⟶ Exp

لقد عدل تشومسكي قراءة بتحديد النظرية اللغوية إلى مجرد توفير وسيلة لارتباط المعنى بالتعبير بدلاً من توفير وسيلة لتحديد إحداهما من الأخرى وذلك من خلال القول أن الأولى هي قضية الكفاءة اللغوية Competence (وهي ما يعرفه الناس عن اللغة) بينما تعتبر الأخرى قضية الأداء اللغوي Performance (وهو كيفية استخدام الناس للغة).

عدل تشومسكي نظريته لعد ذلك (1981) وسماها نظرية السيطرة والإلزام Government and binding theory حيث تعتبر أن البنية العميقة هي بداية اشتقاق التعابير، والبنية السطحية هي الوسيط الذي يحدد المعنى والتعبير. كما في المخطط التالي:

→ Sem ———————→ Mng

Ds → Trn → Ss

→ Phn ———————→ Exp

أخيراً، تعاملت وجهة النظر المعتدلة للنحو التوليدي 1995 مع المفردات على أنها هي بداية اشتقاق التراكيب لاغية بذلك البنية العميقة والبنية السطحية. كما في المخطط التالي:

الشكل المنطقي:

→ Sen → Lf (=Mag)

Lex → Trn

الشكل المنطقي:

→ Phn → Pf (=Exp)

وهناك نظرية واحدة سادت من المعنى إلى التعبير ومن هنا اعتبرت محاولة للإجابة على سؤال الإنتاج اللغوي وهذه النظرية هي الدلالة التوليدية generative semantics التي ظهرت في الستينات كبديل للنظرية المعيارية S T. وهي موضحة كما في المخطط التالي:

Mng → Trn → Ss → Phn → Exp

النظرية المثلى Optimality theory

لم تتطرق نظرية النحو التوليدي إلى مسائل الإدراك اللغوي والإنتاج اللغوي إلا مؤخراً عندما ظهرت النظرية المثلى.

تفترض هذه النظرية أن الأصناف العالمية للتعبيرات والمعاني لأي لغة يمكن تحديدها بواسطة مولد والذي يعمل مثل عنصر بنية العبارة في النظرية المعيارية.

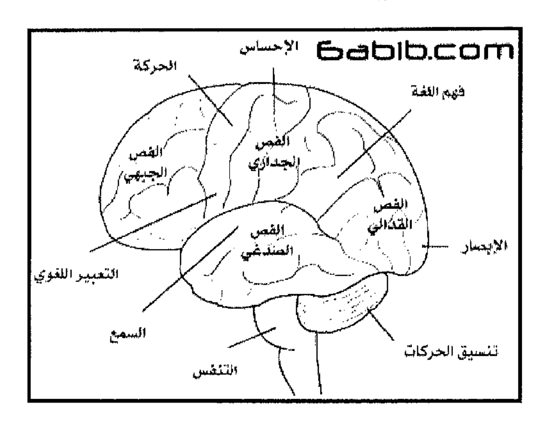
وتتساءل النظرية المثالية: إن كانت المعاني والتعبيرات المحددات Constraints عالمية فلماذا تختلف اللغات؟ الجواب يكمن في ترتيب المحددات بحيث تتوافق كل لغة مع ترتيب مكوناتها.

لقد نجحت النظرية المثلى حتى الآن في تفسير العلاقة ما بين المفردات وتعبيراتها وبدأت تتناول ظاهرة التركيب Syntax والنقل والحذف والتكرار. ولا ندري هل تنجح في توسيع نطاق النظرية اللغوية من مجرد الاهتمام بالكفاءة اللغوي إلى الاهتمام بالأداء اللغوي؟

وتتمثل هذه النظرية بالمخطط التالي:

a. Mng → Con → Exp
b. Exp → Con → Mng

تطور اللغة والآلية العصبية:



الآلية العصبية لمعالجة اللغة:

كان من نتائج دراسة أدمغة وسلوكات المرضى ذوي الإصابات اللغوية أن تم تحقيق تقدم كبير في فهم الأسس العصبية للقدرات اللغوية، وتعزى تلك العاهات اللغوية إلى أضرار دماغية.

ونذكر هنا أبرز رائدين في هذا المجال لأن كلاً منهما اقترن اسمه بحبسة معينة. والحبسة aphasia معناها عدم القدرة على الكلام نتيجة أذىً في الدماغ.

العالم الأول هو Broca الذي كان عام 1861 أول من وصف منطقة الضرر في الدماغ التي عاني المريض بسببها من عدم القدرة على إنتاج الكلام، وتسمى هذه بحبسة بروكا والتي تنجم عن ضرر يصيب الفحص الجبهوي الداخلي الأيسر للدماغ، كما ينجم عنها مشاكل لغوية تتعلق بالنحو والتركيب.

أما العالم الثاني Wernicke 1874 فقد بين أن الضرر في الفص الصدغي الأيسر ينجم عنه أعراض مختلفة مثل الضرر في استيعاب الكلمات الرئيسة ومنها أيضاً استبدال غير مناسب للكلمات وابتداع كلمات جديدة والتباسات دلالية.

استند المنظرون الكلاسيكيون لمعالجة اللغة إلى الفكرة القائلة بأن الوظيفة العصبية يمكن فهمها من حيث أن هناك مراكز لمعالجة اللغة.

إن اقتراب منطقة Broca من القشرة الحركية الشفوية، واقتراب منطقة wernicke من القشرة السمعية يوحي بأن معالجة اللغة يمكن تنظيمها على أساس مراكز مدخلات Input ومخرجات output إضافة إلى الروابط بينها.

وهكذا إن تحليل معنى الكلمة يمكن أن يفهم منه أنه نوع من الارتباط السمعي، أما توليد الكلمة وتركيبها فيفهم منه على أنه برمجة لتسلسلات نطقية.

وأي تلف يحدث للروابط بين هذه المراكز يتوقع منه أن يمنع من تحول الصوت إلى كلام وبذلك تضعف القدرة على ترديد الكلام

أما التلف الذي يحدث في الروابط بين هذين المركزين اللغويين والمناطق القشرية الأخرى فيتوقع منه أن يشوش الروابط المفاهيمية Conceptual بين اللغة والوظائف الحسية أو المعرفية الأخرى. فمثلاً إن الروابط بين منطقة wernicke والمناطق البصرية في القشرة الدماغية تسبب العمى القرائي alexia. أما الفصل بين منطقة wernicke عن المناطق الإرتباطية العليا فيجعل المريض قادراً على التكلم وترديد الكلام ولكنه يكون غير قادر على استخدام ذلك الكلام.

واجهت هذه النظرة (مراكز اللغة) الكثير من النقد، حيث ظهر بديل عنها وهو أن اللغة تعالج بشكل منتشر في جميع أجزاء الدماغ. وأن مراكز اللغة ما هي إلا ممرات نهائية مشتركة.

في الآونة الأخيرة بدأت أربع طرق جديدة تعطينا صورة مفصلة أكثر عن معالجة اللغة حيث يتم بواسطة هذه الطرق تقسيم المناطق المرتبطة باللغة إلى مجاميع Clusters من المناطق حيث تقوم هذه المجاميع بمعالجة وحوسبة العناصر التي تبني اللغة. وهذه الطرق هي: التحفيز الكهربائي للقشرة الدماغية EEG، وانسياب الدم الدماغي بالإشعاع CBF وهو قليل الاستخدام، والرسم الطبقي لانبعاث البروزيتون PET، والتخيل بالرنين المغناطيسي الوظيفي FMRI.

في القرن التاسع عشر بدأ تحليل وظائف الدماغ بناءً على التحفيز الكهربائي من خلال استخدامه في دراسة الأدمغة البشرية، ثم عدل بعد ذلك للقيام بالدراسات اللغوية.

وقد استلزم ذلك الإجراء تحفيزاً كهربائياً منخفضاً لسطح القشرة الدماغية للمرضى المخدرين عصبياً لدى أدائهم لبعض المهام وهذا التحفيز يولد ضوضاء (تشويش) في تلك المناطق كما يعمل على تعطيل الوظائف المخصصة لتلك المناطق. وكانت النتائج عكس المتوقع، فتحفيز منطقة بروكا وفيرنيكه يعطل نفس الحبسة الخاصة لكل منهما (إنتاج الكلام أو الاستيعاب)، وسبب ذلك هو أن التحفيز يرسل ضوضاء بصورة غير مباشرة إلى المناطق الأخرى المرتبطة بموقع التحفيز لقد أظهرت دراسات التحفيز الكهربائي أن القشرة الدماغية الواسعة تتدخل في العمليات اللغوية بما فيها القشرة الجبهية الأمامية prefrontal، والقشرة الجبهية parietal، والقشرة الجبهية الوسطى والقشرة الصدغية أنها جميعها مسؤولة عن معالجة اللغة.

إما تقنيات التخيل العصبي فقد أضافت بعداً آخر وهو بعد العملية الأيضية menabolic Costs. إن تقنيات التخيل الرئيسية (rcBF, PET, FMRI) تزودنا بإشارات تعكس المطالب الأيضية النسبية، فهذه الإشارات إما أن تكون فوق مستوى الخط البياني baseline وإما تحته، فإذا كان النشاط الأيضي دون الخط معنى ذلك أن هناك نشاطاً لمعالجة معرفية وإذا كان النشاط الأيضي دون الخط معنى ذلك أن هناك دوراً مكافئاً ومتمماً لإنقاص وتقليل الوظائف الكابحة أو المنافسة. إن هذه الأنشطة المعقدة للنشاط الأيضي المرتفع والمرتبط مع المهام اللغوية تظهر بأن الكثير من الأجزاء المختلفة كالقشرة الجدارية والقشرة الجبهوية والصدغية اليسرى تحتوي على مناطق يمكن تطويعها بالاعتماد على تفاصيل المهمة.

إن فكرة الاشتراك المتناسق لأنظمة الدماغ المتعددة ضروري لإنجاز كل مهمة لغوية منفصلة وذلك عكس فكرة نشاط المركز أو المركزين (اللغويين في الدماغ). إن ذلك لا يضعف فكرة نشاط التخصص الموقعي للوظيفة ولكنه يوحي بأن هناك عملية حوسبة للعناصر تدعم العملية اللغوية الموزعة على الدماغ، وما يوضح ذلك أيضاً اشتراك الكثير من الأنظمة غير المتخصصة باللغة في تلك العملية. مثال ذلك القشرة الطوقية السفلية المتخصصة في عملية الانتباه فهي تشارك في عمليات اللغة.

كما أن الكثير من مناطق اللغة قد تخدم في نفس الوقت عمليات أخرى ذات علاقة مثل التعرف على الأشكال.

يبدو أن هناك مقداراً معيناً من الفروقات الفردية وفروقات الجنس وليونة التمثيل اللغوي في الدماغ. فعلى سبيل المثال يبدو أن الرجال ميالين أكثر من النساء للتعرض للحبسة الدائمة إذا تضرر النصف الأيسر من الدماغ لوحده أما النساء فإنهن يتأثرن باللغة سلباً إذا تضرر النصف الأيمن من الدماغ لديهم أكثر مما يتعرض له الرجال من تأثير نفس الحالة. أما إذا تضرر الدماغ الموقعي

Localized brain لثنائي اللغة (الذي يتكلم لغتين) فإن ذلك يضعف استخدام إحدى اللغتين أكثر من الأخرى وبذلك ينشأ تموقع منفصل والطريف هنا أن تشوش اللغة الأصلية للشخص مع بقاء قدراته في اللغة الثانية كما هي يرتبط مع مواقع التضرر التحت قشرية Subcortical مثل العقدة العصبية القاعدية basal ganglia.

إن مطاوعية Plasticity النصف الدماغي المسؤول عن اللغة تتضح باستعادة الأطفال الصغار لقدراتهم اللغوية بعد شفاء النصف الدماغي الأيسر شفاءاً تاماً، وأيضاً تتضح بتحول النصف الدماغي المسؤول عن تمثيل اللغة الثانية إلى الموقع الأيمن أثناء التدرب على ممارسة الترجمة الفورية.

وأخيراً، فإن هناك فروقات هامة في الترابط بين الأعراض الحبسية ومواقع تضرر الدماغ لدى متكلمي اللغات المختلفة. فمتكلمو اللغات زائدة التصريف مثلاً وخفيفة النحو كالإيطالية يظهرون قدرات قواعدية بعد تعرض أحدهم لأضرار دماغية بعدية يسرى (حبسة فيرنيكه)، في حين أن متكلمي اللغات قليلة التصريف كالإنجليزية مثلاً يظهرون اضطراباً نحوياً أعلى بعد الإصابة بالضرر الدماغي الأيسر (حبسة بروكا).

باختصار، بالرغم من أن معالجة اللغة توظف بنىً خاصة متوقعة في النصف الدماغي الأيسر، لا يكون هناك علاقة واحد لواحد بين المناطق الدماغية ووظائفها التي تحددها اللغة. وبدلاً من وجود وحدة قياس Module عصبية متخصصة بوظيفة لغوية معينة، يبدو أن الكثير من العمليات المتعلقة باللغة تتوزع على شكل حوسبة عصبية للعناصر تؤدي وظائفها بالتنسيق مع الكثير من البنى الدماغية. ويفضل التعرف على طبقات معينة من العمليات اللغوية وفق أنماط معينة من النشاط الموزع.

تفسير تفرد اللغة:

تعد اللغة البشرية حالة من التكيف لم يسبق لها مثيل. فبالرغم من أن عدداً كبيراً من الكائنات species الأخرى تستخدم الأصوات في الاتصال إلا أن التعقيد الصوتي والبنية المحكومة بالقواعد والوظائف الدلالية للغة البشرية تتميز عن لغة الحيوان. إن الاتصال اللغوي يعتمد على تعلم مجموعة لا متناهية من الاقترانات غير الفطرية بين بعض الأصوات والمعاني والإشارات وتلك بحد ذاتها مهارة مكتسبة تستلزم عادة جهوداً ذهنية لتوليدها وتفسيرها.

إن هذه الاختلافات الوظيفية والتشريحية العصبية عن نظيراتها لدى الحيوان تطرح بعض الأسئلة المعرفية والبيولوجية المحيرة حول أصولها.

هناك ثلاث اتجاهات تقليدية تتناول الأساس البيولوجي للقدرات البشرية اللغوية ويمكن تحديدها على شكل ما يقترحه كل اتجاه من أنه فرق حاسم بين الأنواع البشرية وغير البشرية وهو ما يجعل البشر قادرين على استخدام اللغة. والفروقات هي:

1. ذكاء عام أكبر لدى الإنسان.
2. وجود الغريزة اللغوية أو المعرفة الفطرية باللغة.
3. قدرة على ممارسة مهارات السلوك الصوتي.

- لا يوجد اتفاق عام على أي من هذه الفروق تميز لغة البشر لذلك نضيف فرضية رابعة.

4. الصعوبة المعرفية للإشارات الرمزية Symbdic reference

1. الذكاء والدماغ Intelligence and Ecnephalization:

تجادل أكثر النظريات شيوعياً بأن قدرة الإنسان اللغوية هي النتيجة غير المباشرة للزيادة الكبيرة في الذكاء العام لدى النوع الإنساني مقارنة مع كائنات أخرى مثل الثديات والقرود. (لقد عرف من حجم أدمغة المستحثات، أنه من الميلوني

سنة الماضية وحتى المائتي ألف سنة تقريباً ازداد حجم دماغ المستحدثات البشرية من حوالي 5..cc إلى حوالي 1.5..cc من نوع Homo sapiens مع زيادة متوسطة في معدل حجم الجسم – الحجم الآن cc .133. إن ازدياد حجم الدماغ بالنسبة لحجم الجسم يفسر عادة على أنه يمثل تأثيرات الذكاء المتزايد في قدرات مثل التعلم والذاكرة...الخ خلال فترة تاريخية طويلة من تطور الإنسان وفكره، وذلك بالرغم من أن الدليل على ارتباط حجم الدماغ بنسبة الذكاء العام ما زال أمراً خاضعاً للجدل. وضمن هذا المنظور فإن تطور لغة أكثر مرة وتعقيداً يفترض أن يرتبط بذكاء متزايد.

إن تخصصات الدماغ بلغة معينة غير ضروري لأن اكتساب لغة أو تعلمها أمر ثانوي بالنسبة لآليات معرفية أكثر عمومية (أي أن اللغة مثلها مثل العمليات المعرفية الأخرى).

2. المعرفة الفطرية بقواعد اللغة:

إن المنافسة الرئيسية لنظريات الذكاء العام تأتي من النظريات التي تجادل بأن اللغة أعقد وأكثر غرابة (من حيث تنظيمها التركيبي) من أن يتم اكتسابها من خلال إجراءات التعلم العامة. إن نظرية التعلم العام لا تستطيع تفسير العمومية الكثيرة للمنطق النحوي، تلك العموميات التي تشترك فيها جميع لغات العالم لا سيما وأن السلوك اللغوي يتميز بحساسية خاصة idiosyncratic مقارنة مع السلوكات الأخرى.

إن اللغة البشرية شأنها شأن الغريزة لدى الحيوان، لها توقيت ظهور يمكن التنبؤ به، وتبدأ بتطوير قدرات رغم الخبرة المحدودة نسبياً. ولدعم هذه الاعتقاد بأن مثل تلك النزعات اللغوية البشرية الفريدة تتواجد دون اعتمادها على الذكاء العام، يستشهد معظم علماء اللغة بعملية اكتساب اللغة لدى الطفل في حياته عندما تكون باقي القدرات الأخرى ضعيفة التطور، وأن المعلومات المقدمة للأطفال لا تحتوي على أدلة تعلمية كافية (كتصحيح الأخطاء عند استخدام النحو والتركيب).

إن المضمون العصبي (النيورولجي) لنظريات الغريزة اللغوية هو أن الأدمغة البشرية لا بد أنه تحتوي على وحدات معالجة خاصة تعامل اللغة البشرية على نحو فريد. ومع ذلك فبالرغم من أن مناطق الدماغ المتوقعة تشترك في استخدام اللغة كما أسلفنا إلا أنها لا تظهر ارتباطاً واحد لواحد مع الوظائف اللغوية، وهناك أسباب ملزمة للشك في كون تلك المناطق هي بنىً دماغية بشرية فريدة.

3. المهارة الصوتية ونزول descent الحنجرة:

بالرغم من أن المهارة الصوتية هي سمة أساسية للغة إلا أنها لم تمثل جوهراً مركزياً في النقاشات حول تفرد اللغة. ومع ذلك فإن المحاكاة والتلفظ السريع للأصوات الكلامية هي قدرة لا سابقة لها للثدييات. والغريب أن الثدييات الأخرى بما فيها القردة الضخمة ضعيفة في إنتاج الأصوات ولا تظهر قدرة على تعلم أو توليد أصوات ملفوظة جديدة غير فطرية بالرغم من أن الكثير من أنواع الطيور لديها القدرة على محاكاة الأصوات بشكل متطور.

إن هذه الإمكانية البشرية الفذة لا بد وأنها على صلة بأصل القدرات اللغوية البشرية.

والعجيب أن الحنجرة البشرية تمثل مركزاً غير اعتيادي وهو أسفل الحلقوم، إن ذلك يوفر مدى متزايداً ومرونة في توليد الأصوات ولا سيما أصوات العلة vowel في الكلام مع غنة منخفضة.

ولكن المدى الذي تستطيع فيه القرود الاقتراب من المستويات البشرية في الأداء بنفس الأنظمة البشرية يصعب تقييمه نظراً لكثرة الغموض الذي يحيط بتفسيرات ذلك لكن ثمة أمر واحد واضح من نتائج بعض الدراسات المتواضعة في هذا الصدد وهو أن القدرات الصوتية وحدها ليست الفارق الوحيد بين اللغة البشرية ولغة الحيوانات.

4. القدرات الرمزية:

هناك عامل أساسي رابع طالما تم تجاهله لكنه إشكالي وجوهري كغيره من العوامل.

إن اللغة تمكننا من الاتصال بالتجريد، أي بالصيغ غير الملموسة بفضل طريقتها غير الاعتيادية في الإشارة وهي الإشارة الرمزية. ولطالما شكلت مسألة تفسير الإشارة في اللغة تحدياً للفلاسفة، لذا فليس من الغريب أنها لعبت دوراً حاسماً في لغز أصول اللغة.

إن جميع الفرضيات الثلاثة التي ذكرناها تهتم بهذه القضية من خلال البحث في تعقد اللغة (البشرية)، لكن إذا كان تعقيد اللغة المعوق الرئيسي للأنواع الحيوانية فإننا قد نتوقع وجود العشرات من اللغات الحيواتية المبسطة في هذا العالم. وحسب علمنا ليس هناك شيء من هذا القبيل. ولم تستطيع أي من تلك الفرضيات أن تفسر لماذا أن الاتصال والمعرفة البشرية البسيطة والأساسية تطرح مثل ذلك العائق المعقد.

إن الفرق بين ما هو لغة وما هو ليس بلغة ليس فرقاً بين ما هو دلالي وغير دلالي من الإشارات، لأن هناك إشارات معينة لدى الحيوانات لها دلالات ومعانٍ (مثل رقصة النحل للدلالة عن وجود طعام) لذلك فإن الكلمات تشير إلى الأشياء على نحو غير مباشر بفضل نظام خفي من العلاقة بينها وبين الأشياء.

لقد أظهرت الدراسات حول التدريب اللغوي لأنواع حيوانية معينة أنه من الممكن في ظل بعض الظروف أن يكتسبوا بعض القدرات الرمزية المحدودة ولكن يبدو أن الميول التعلمية المحسوسة لديها تتعارض مع مهمات التعلم الرمزي.

إن الطبيعة المجردة وغير المباشرة للاقترانات الرمزية قد تطرح أمامنا مشاكل صعبة في التعلم بالنسبة للأنواع الحيوانية، وأن أطفال البشر قد يتعلمون بميول تعلمية نشأت للتغلب على تلك الصعوبات.

التفرد البشري العصبي التشريحي:

لقد أوحت الكثير من النظريات التقليدية عن أصول اللغة أن تلك القدرات المعرفية التي لا سابق لها يمكن تفسيرها فقط بتطور بعض البنى الدماغية المعينة والمتعلقة باللغة (بما في ذلك ازدياد حجم الدماغ البشري). إن المناطق التقليدية المسؤولة عن اللغة في الدماغ كانت هي المرشحة الرئيسية لأن تلعب ذلك الدور.

واقترح الكثيرون أن منطقة بروكا قد تكون بنية جديدة في الدماغ البشري.

البعض يقول أن هناك بنية دماغية بشرية لم تكن موجودة سابقاً، وهذا أمر مشكوك فيه بناءً على أسس كثيرة منها:

أن نظرية داروين لم تتحدث عن وجود أعضاء لم تكن موجودة وإنما تحدثت عن تطور بعض الأعضاء إلى حالات أرقى، ولنقارن التطور اللغوي بتطور الطيران، لقد كان الطيران تحولاً غير مسبوق في الوظائف، إذ أنه نشأ لدى الديناصورات والطيور والثدييات نتيجة تكيف بنية أطرافها وبنية العظام وشكلها والعضلات واستبدال الجلد بالريش. والتكيفات التي مرت بها القدرات اللغوية مشابهة لذلك حيث لم توظف الأعصاب القديمة إلا حديثاً من أجل القيام بهذه المهمة غير الاعتيادية مدعومة بتعديلات للعلاقات السابقة من أجل ترتيب تلك الوظائف التي لم يسبق لها مثيل.

إن تكيف العصبي للغة الإنسان العصبي ليس هو الفارق الوحيد بل أنه مجموعة من التكيفات بما فيها التخصصات النطقية والسمعية والتحليل التركيبي السريع وإنتاج اللغة والميل نحو التفاعل الاجتماعي الذي يسهل المحاكاة

الصوتية للكلام والأسس التعليمية التي تساعد في تحليل العلاقات الرمزية، ولا شك أن لتلك العمليات تمثيلات متشعبة في الدماغ وأن الكثير منها ينعكس على شكل خصائص متشعبة تميز الأدمغة البشرية عن غير البشرية. ففي حين تكون التغيرات في أدمغة الحيوانات كالفأر مثلاً تغيرات سطحية، فإن موضع إعادة التنظيم لدى البشر هو من ضمن الدماغ نفسه.

إن أحدث التطورات الثورية للاتصال اللغوي تنعكس بوضوح من خلال اعتماد اللغة على مواد عصبية مختلفة بدلاً من اعتمادها على الاتصالات الصوتية غير اللغوية بما فيها النداءات البشرية كالضحك والبكاء. وعموماً فإن الأنظمة العصبية اللازمة لتوليد تلك النداءات تسمى بالأنظمة الحركية العميقة وهي مسؤولة عن انظمة السلوك التلقائي كالتنفس والبلع وهي وظائف يجب أن تعمل باستقلالية وتستطيع إلغاء النشاطات الأخرى المستمدة منها على نحو واعٍ. إن ذلك يفسر الطبيعة التلقائية النسبية لتلك التحركات vocalizations – تحويل السكون إلى الحركة – وهذا سبب عدم إمكانية تدريبها كذلك.

إن التحولات في تسب بنى الدماغ البشري قد يساعد في تفسير هذا الفرق في المهارة الصوتية.

يختلف الكلام عن معظم أنواع التحريكات الأخرى بصفته اللينة والدرجة التي تستخدم فيها حركات اللسان والفم لتعديل انسيابية الأصوات.

إن توسيع المخرجات القشرية للدماغ لتضم السيطرة الحنجرية والتنفسية جنباً إلى جنب مع الجهاز العضلي الشفوي قد يكون مصدر قدرتنا على ضم التنفس مع التحركات النطقية اللغوية الشفوية في الكلام.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. البيلي، محمد عبد الله وآخرون (1997)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، ط1.
2. أبو جادو، صالح، (2000)، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط2.
3. عاقل، فاخر (1998)، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
4. عدس، عبد الرحمن (1998)، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، عمان، دار الفكر للطباعة، والنشر.
5. غزاوي، محمد (2000)، الأسس النفسية التكنولوجي التعليم، اليرموك، دون نشر.
6. قطامي، يوسف، (1990)، تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
7. نشواني، عبد المجيد (1985)، علم النفس التربوي، ط2، عمان، دار الفرقان.
8. الحافظ، نوري. (1981). المراهق، بيروت: المؤسسة العربية للنشر.
9. علاونة، شفيق حسان. (1989). أساسيات علم النفس التطوري. بيروت: دار الجيل.
10. عيسوي، عبد الرحمن. (1990). علم نفس النمو. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
11. فهمي، مصطفى. (1974). سيكولوجية الطفولة والمراهقة. مصر: دار مصر للطباعة.
12. حسن، بول وكونجر، جون وكاجان، جيروم وستين، ديانا. (1986). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة (أحمد عبد العزيز سلامة، مترجم). الكويت: مكتبة الفلاح.
13. محمد إبراهيم تدكور وآخرون. المعجم الوسيط. دار عمران، ط3.

14. الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل، والدكتور أحمد محمد غالي. الإطار النظري لدراسة النمو، الكويت، ط1 – 1981م.

15. الدكتور نوري الحافظ. المراهق. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت – 1981م.

16. الدكتور ميخائيل معوض. سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط3- 1994م.

17. الدكتور شفيق علاونة. سيكولوجية نمو الإنساني الطفولة. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1 – 1994م.

18. الدكتور فؤاد البهي السيد. الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. دار الفكر العربي، القاهرة، ط4 – 1975م.

19. الدكتور حامد عبد السلام زهران. علم نفس النمو. عالم الكتب، 1971م.

20. الدكتور خليل ميخائيل معوض. دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف. دار المعارف في مصر، ط1 – 1971م.

21. الدكتور أحمد أوزي. المراهق والعلاقات المدرسية. الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1993م.

22. الحمداني،

23. عطية، نوال، 1982 م. علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الثانية.

24. منصور، عبد المجيد، 1982، علم اللغة النفسي، عمادة شون المكتبات، جامعة الملك سعود، السعودية.

25. عبد الغني الديري، المراهقة والتحليل النفسي، ظواهر المراهقة، مشاكلها وخفاياها، الطبعة الأولى، 1995.

26. نعيم الرفاعي، الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، الطبعة السابعة، 1989.

27. د. محمد منصور، فاروق عبد السلام، النمو في الطفولة إلى المراهقة، الطبعة الثالثة، 1983.

28. بول سن، ترجمة د.أحمد سلامة، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، 1986.

29. حامد زهران، علم نفس النمو والطفولة والمراهقة، 1982.

30. أنور الشرقاوي، انحراف الأحداث، 1970

31. د.نوري الحافظ، المراهق، 1981.

32. عبد الفتاح دويدان، سيكولوجية النمو والارتقاء، 1996.

33. عمر الدين الأشول، علم النفس النمو، 1989.

34. إبراهيم، خالد فايز، أثر الذكاء وبعض سمات الشخصية على التفكير الابتكاري عند طلبة المرحلة الثانوية بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 1982.

35. أوزي، أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة التربية، 1993.

36. توق، محي الدين، عدس عبد الرحمن، أساسيات علم النفس التربوي، جون إيلي.

37. توق، محي الدين، عدس عبد الرحمن، المدخل لعلم النفس، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ط4، 1997.

38. جبر، أحمد فهيم، سيكولوجية المراهق وتربيته، القدس، مطبعة الأمل، 1995.

39. زهران، حامد عبد السلام، علم نفس الطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتب، ط4، 1977م.

40. عيسوي، عبد الرحمن (1995)، علم نفس النمو، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

41. قشقوش، إبراهيم، سيكولوجية المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م.

42. يعقوب، علي سليم، أثر التحصيل الأكاديمي والجنس ومركز الضبط بمفهوم الذات، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، 1988م.

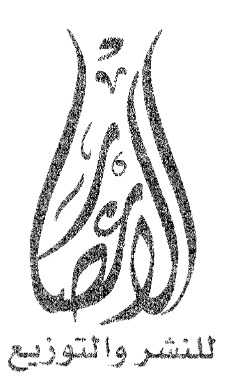
43. تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة / د. محمد إبراهيم عبد الحميد 2007 مدرس رياض الأطفال – كلية التربية النوعية – ببور سعيد – جامعة قناة السويس.

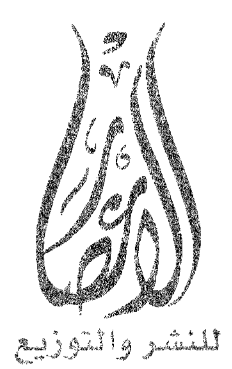
44. زيتون، 1987.

45. رضوان، محمد (1976)، الطفل يستعد للقراءة، مصر: دار المعارف.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Baldwin, Alfred., (1980) Theories of Child Development, (2nded) John, Wiley & Son.
2. Driscoll, March. P. (1994), Psychology of Learning for Instruction, Allyn & Bacon.
3. Gogen, N.L., and Berliner, D.C. (1992). Educational Psychology,5[th]ed.NewYork:HoughtonMifilin Compandy.
4. Ormrod, denne E. (1995). Educational Psychology. (ist) Englewood cliffs, Prentice – Hall.
5. Sprinthall, Norman A. (1994). Educational Psychology Developmental Approach. 6[th] ed. New York. Mc Graw – till.
6. Wood, Daivid, (1998). How Children Think and Learning. (2[nd] ed) Oxford: Blackwell Publishing.
7. Woolfolk, A.E, (1995) Educational Psychology, (6[th] ed). London, Prentice Hall International.
8. Willianc, Crain. Theories of development, Concepts and applications, second edition.
9. Gesell. A and Thompson. H. Imfant Behavior its genesis and Grown. Greenwood Press. Publishers New York, First Edition P.P 293-294/ P.P 327. 1993.
10. Wattenberg. W. The Adolescent Years. Harcourt, Brace Jovanovich I.N.C. New York Second Edition P.P 1-3, 1973.
11. Brown, H. Douglas. 1980, Principle of language learning and teaching, prentice – hall, U.S.A.
12. Paivio, allan, and Begg, I an: 1981. Psychology of Language New Jersey, prentice, Prentice – Hall, INC.
13. Wilkins, A.D. 1977, Linguistics in Language Teaching, Edward Arnold, London.
14. Harper. Row, Adolescence, New York, 1985.
15. John. E. Horrock, The Psycology of Adolescence, Houghton, M. Fflin Company, 1976.
16. Cobb, 2001.
17. Goodwin, 2005.
18. Boereem C.George (2006), personality theovres: Erich Fromm.


للنشر والتوزيع


للنشر والتوزيع









الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس

هاتف : 96265713906+ فاكس : 96265713907+

جوال : 797950880-00962

الأردن - عمان - الجامعة الأردنية - شارع الملكة رانيا العبد الله

مقابل كلية الزراعة - مجمع سمارة التجاري

هاتف : 96265347917+ فاكس : 96265347918+

info@al-esar.com - www.al-esar.com



الأردن - عمان - وسط البلد - ش. السلط - مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس: 96264632739+ - خلوي: 962795651920+

ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن

الأردن - عمان - الجامعة الأردنية - شارع الملكة رانيا العبد الله

مقابل كلية الزراعة - مجمع سمارة التجاري

Email: Moj_pub@yahoo.com - info@muj-arabi-pub.com

www.muj-arabi-pub.com